



CATÓLICA
ESCOLA DAS ARTES

PORTO

O PERFIL DO DOCENTE DE FORMAÇÃO MUSICAL NA INICIAÇÃO MUSICAL

Dissertação apresentada à Universidade Católica Portuguesa
para obtenção do grau de Mestre em Ensino de Música

Adalgisa Castro Maia Pontes

Porto, maio de 2017



CATÓLICA
ESCOLA DAS ARTES

PORTO

O PERFIL DO DOCENTE DE FORMAÇÃO MUSICAL NA INICIAÇÃO MUSICAL

Dissertação apresentada à Universidade Católica Portuguesa
para obtenção do grau de Mestre em Ensino de Música

Adalgisa Castro Maia Pontes

Trabalho efetuado sob a orientação da
Professora Doutora Sofia Serra

Porto, maio de 2017

Agradecimentos

À orientadora da dissertação, Professora Doutora Sofia Serra, pela enorme confiança, estímulo e disponibilidade que demonstrou ao longo de todo o trabalho.

A todos os envolvidos no projeto, professores e diretores das escolas do Ensino Artístico Especializado, sem os quais não teria sido possível a realização do presente estudo.

Aos colegas, amigos e professores do curso de mestrado de Ensino de Música, pelo constante incentivo, conselhos e precioso apoio.

Aos meus pais, irmãos, sogros e cunhados, por compreenderem a minha ausência.

Ao Rui e à Francisca, pela solidariedade, paciência, apoio e dedicação.

Resumo

O projeto de investigação apresenta como problemática a ausência, por parte do Ministério da Educação, de um perfil do docente de Formação Musical no curso de Iniciação Musical. O objeto de estudo centrou-se na formação do docente de Formação Musical no contexto do 1º ciclo do ensino básico do ensino especializado da música, de acordo com os docentes que lecionam a disciplina, os diretores das instituições e a análise documental referente ao plano curricular existente na formação de Professores de Formação Musical e Educação Musical.

Através da metodologia de estudo de caso de natureza qualitativa foram utilizados o *focus group*, a análise documental e o inquérito por questionário como técnicas e ferramentas de recolha de dados.

Os resultados apontam para a necessidade de aprofundar os planos curriculares do 1º e 2º ciclo de estudos para a formação do docente de Formação Musical nas áreas do Saber Fazer: Didático Pedagógico aliando a uma forte componente prática e vivencial da música, bem como uma componente forte de prática profissional neste ciclo específico de ensino. Esta dissertação desperta e alerta também para o impacto que a educação não formal e informal pode assumir na formação docente.

Palavras-chave: Iniciação Musical; Perfil Docente; Educação/Formação Musical e Ensino Artístico Especializado

Abstract

This research project focus the absence of a Music Teacher profile, within the Ministry of Education, in the Musical Initiation course. Thus, the study goal was concerned about the Musical Education Teacher training for the primary school, according to the professionals involved in the teaching process, the institutions directors and the analysis of the syllabus used for the training of Music Teachers.

The chosen methodology was a qualitative case study and the data selection tools were the focus group, the document analysis and the questionnaire.

The results suggest the necessity to intensify the curricula of 1st and 2nd cycle of studies in the training of the Music Teacher in the areas of the didactic and pedagogical know-how, as well as the need for a strong musical practice and experience in this specific cycle of studies. This dissertation also intends to awaken and alert to the impact of formal and informal education when it concerns teachers training.

Keywords: Musical Initiation; Teacher Profile; Musical Education/Training; Specific Arts Teaching.

Índice

Agradecimentos	v
Resumo	vii
Abstract	viii
Índice	ix
Índice de Tabelas	xii
Abreviaturas	xiii
Introdução	1
Capítulo 1 – Enquadramento Teórico	3
1. Enquadramento teórico	3
1.1. Introdução	3
1.2. A música no desenvolvimento da criança no contexto do 1º CEB	3
1.3. O impacto dos pedagogos na formação dos docentes de Educação Musical em Portugal.....	4
1.4. Contributo das instituições na formação dos docentes de Educação Musical em Portugal.....	7
1.5. Ensino Artístico Especializado	8
1.5.1. A missão da Formação Musical.....	9
1.5.2. O professor do Ensino Artístico Especializado	10
1.5.3. Formação e prática docente na Iniciação Musical.....	11
1.5.4 A formação contínua na área da Formação Musical	13
1.6. Enquadramento legal da disciplina de Formação Musical no curso de Iniciação Musical	14
1.6.1 Perfil docente do 1º CEB na atual legislação	15
1.6.2. O programa da disciplina de Formação Musical	16
1.7. Síntese.....	17
Capítulo 2 – Metodologia	19
2. Metodologia.....	19

2.1. Introdução	19
2.2. Problemática e contextualização da investigação	19
2.2.1. Questões e objetivos da investigação	20
2.2.2. Seleção da metodologia	21
2.2.3. Vantagens e limitações.....	22
2.3. Técnicas e instrumentos de recolha de dados: implementação	23
2.3.1. Focus Group	23
2.3.2. Análise documental.....	24
2.3.3. Inquérito por questionário	25
2.4. Análise de dados	26
2.5. Triangulação.....	27
2.6. Questões éticas e deontológicas	27
2.7. Síntese	28
Capítulo 3 – Apresentação, Análise e Interpretação De Dados	29
3. Apresentação, análise e interpretação de dados.....	29
3.1. Introdução	29
3.2. Perspetiva dos professores face ao perfil docente de Formação Musical	29
3.2.1 Formação docente	30
3.2.2. Prática Docente	32
3.2.3. Formação Contínua	35
3.2.4. Relação com a instituição de trabalho.....	36
3.2.5. Papel da Formação Musical no contexto da Iniciação Musical	37
3.2.6. Perfil docente de Formação Musical no âmbito da Iniciação Musical	38
3.3. Apreciação dos diretores das instituições face ao perfil do docente de Formação Musical.....	39
3.4. Proposta para um perfil docente de Formação Musical no curso de Iniciação Musical	46
3.5. Síntese	48

Conclusão	49
Referências Bibliográficas	53
Apêndices.....	57

Índice de Tabelas

Tabela 1: Bloco de temas a abordar no guião da entrevista semiestruturada do <i>focus group</i>	24
Tabela 2: Formação e experiência dos entrevistados.....	29
Tabela 3: Áreas adjacentes às unidades curriculares presentes no plano curricular dos cursos de professores no 1º ciclo de estudos.....	45
Tabela 4: Áreas adjacentes às unidades curriculares presentes no plano curricular dos cursos de professores no 2º ciclo de estudos.....	46

Abreviaturas

AEC - Atividades de Enriquecimento Curricular

APEM - Associação Portuguesa de Educação Musical

DL - Decreto-Lei

EA - Educação Artística

EAE - Ensino Artístico Especializado

ESE - Escola Superior de Educação

FM - Formação Musical

ME - Ministério da Educação

UC - Unidades Curriculares

1º CEB - 1º Ciclo do Ensino Básico

Introdução

A presente dissertação tem como problemática a ausência, por parte do Ministério da Educação, de um perfil do docente de Formação Musical no curso de Iniciação Musical. O objeto de estudo centra-se na formação do docente de Formação Musical no contexto do 1º ciclo do ensino básico (1º CEB) do ensino especializado da música.

O problema de investigação foi diagnosticado através da revisão da literatura e também da experiência profissional do investigador, enquanto docente de Música nas escolas do 1º ciclo do ensino genérico e enquanto docente de Formação Musical no curso de Iniciação Musical no Conservatório de Música de Barcelos. Para Tracana (2013), o recrutamento dos docentes para o Ensino Artístico Especializado (EAE) deve seguir os mesmos princípios das outras áreas do conhecimento cuja formação inicial é igual, mas os níveis de ensino para os quais se habilitam são diferentes.

No decorrer da prática profissional, nomeadamente nos concursos às instituições para lecionar nos ensinos supramencionados, constata-se claramente que no primeiro é exigida uma formação base na área 1º CEB com variante em Educação Musical, enquanto que, no segundo, é exigida a formação base na Formação Musical, não sendo requerida qualquer formação de acordo com o ciclo de ensino para o qual se candidata, que no caso seria o 1º CEB do ensino especializado. Perante esta problemática, considerou-se pertinente estudar o perfil do docente de Formação Musical no curso de Iniciação Musical segundo os docentes que lecionam a disciplina da Formação Musical no curso de Iniciação Musical, os diretores das instituições do ensino especializado da música e a análise documental referente ao plano curricular para a formação de professores de Formação Musical e Educação Musical.

Os benefícios que podem resultar deste trabalho são: (i) sensibilizar os diretores das instituições para a urgência de um perfil docente adequado a cada ciclo de ensino e (ii) reconhecer a importância da formação docente de Formação Musical para o curso de Iniciação Musical. Para o estudo do problema diagnosticado, colocaram-se as seguintes questões de investigação: i) Qual o perfil adequado do professor de Formação Musical para o curso de Iniciação Musical, de acordo com os docentes que trabalham neste contexto e os diretores das escolas, atendendo à sua formação base adquirida nas duas áreas (Formação Musical e Educação Musical)? ii) Quais os planos curriculares existentes nas instituições de ensino superior para o curso de Professores de Formação Musical do 1º ciclo do Ensino Básico? iii) Quais as áreas de formação que, segundo a literatura e estes profissionais, deverão constar no

plano curricular de estudos de um professor de Formação Musical para o curso de Iniciação Musical?

Tendo em consideração o problema diagnosticado, os objetivos e as questões de investigação, este estudo de natureza qualitativa seguiu a abordagem metodológica do estudo de caso, por se considerar o mais adequado. Esta opção deveu-se à necessidade de compreender a natureza do objeto de estudo, ou seja, o perfil do docente de Formação Musical no curso de Iniciação Musical, interpretá-lo e descrevê-lo.

Nesta investigação, o conceito de Educação Musical é considerado no sentido lato, abrangendo não só o ensino especializado da música através da Formação Musical, mas também,

a aprendizagem musical que as crianças e os jovens adquirem fora da escola, através dos diversos agentes de socialização (família, pares, amigos, comunidade, meios de comunicação social - doravante, designados *media*) e da frequência de instituições mais ou menos formais, exteriores ao sistema educativo (entre outras, coros, bandas, grupos folclóricos, associações recreativas, tunas académicas) (Palheiros, 2003, pág.7).

Dada a investigação residual “no campo da investigação na educação musical no que aos programas curriculares do ensino da música de 1.º ciclo do EB diz respeito” (Tracana, 2013, pág.146), julga-se que o carácter inovador está bem presente neste estudo.

A dissertação divide-se em três capítulos: (i) enquadramento teórico; (ii) metodologia; (iii) apresentação, análise e interpretação de dados. No primeiro capítulo desenvolve-se o enquadramento teórico, no qual se abordam, de forma sintética e precisa, as palavras-chave deste estudo: Iniciação Musical; Perfil Docente; Educação/Formação Musical e Ensino Artístico Especializado. No segundo capítulo estabelece-se a abordagem metodológica, tendo em consideração a problemática da investigação, focando as vantagens e desvantagens não só da metodologia, como das técnicas e instrumentos de recolha de dados. Também se indica como se pretende analisar e triangular os dados, tendo sempre em consideração as questões éticas e deontológicas. No terceiro e último capítulo reúne-se, classifica-se, analisa-se e interpreta-se toda a variedade de dados resultantes da pesquisa para, através de um discurso preciso, traçar uma proposta de um perfil docente para a Formação Musical no Ensino Artístico Especializado. Estes dois últimos capítulos são, sempre que necessário, complementados com documentos que se podem encontrar nos apêndices.

Capítulo 1 – Enquadramento Teórico

1. Enquadramento teórico

1.1. Introdução

Neste primeiro capítulo segue-se a conceção de Creswell (2011), a necessidade de contextualizar e situar o problema na literatura existente. Para isso, recorre-se a diversas formas de publicações, com destaque para livros, revistas especializadas sobre a temática, legislação, teses, dissertações e documentos oficiais do Ministério da Educação. São evocados estudos de outros investigadores da área científica em questão, fazendo uma reflexão e enquadramento na temática em estudo.

Assim, o capítulo inicia com a conceção da música no desenvolvimento da criança no âmbito do 1º CEB e com o impacto dos pedagogos e das instituições na formação dos docente de Educação Musical em Portugal. De seguida, desenvolve-se o contexto do Ensino Artístico Especializado, focando a sua missão e os seus docentes na sua formação e na prática, e realça-se a formação contínua de professores na Formação Musical no contexto da Iniciação Musical. Por último, realiza-se o enquadramento legal da disciplina de Formação Musical e do perfil docente para o 1º CEB e aborda-se o programa de Formação Musical.

1.2. A música no desenvolvimento da criança no contexto do 1º CEB

Arquimedes Santos (1989) afirma que as expressões artísticas no ensino básico proporcionam às crianças e aos adolescentes: (i) um desenvolvimento harmonioso, procurando um equilíbrio dinâmico entre a funções vitais e psíquicas; (ii) o apuramento da sensibilidade e da afetividade; (iii) a utilização em outras matérias escolares; (iv) a aquisição de ferramentas para a fruição artística; (v) o enriquecimento expressivo na formação artística. O autor também menciona que os estudos demonstraram que os alunos que disfrutaram de atividades artísticas obtêm melhores rendimentos nas disciplinas que parecem “nada ter de comum com tais atividades” (Santos, 1989, pág. 27).

No 1º CEB, a música possibilita à criança com franca necessidade de socialização, ocasiões de se integrar comunitariamente através do canto ou de atividades instrumentais, coletivas ou de movimento, em grupo. Permite-lhe,

la enriquecedora experiencia de entroncarse en el pasado al cual corresponde, integrándose en la cultura de sus mayores. Le permite, cuando el área es sabiamente conducida, cultivar el amplio espectro de sus medios de expresión, satisfaciendo vitales necesidades de juego, búsqueda,

experimentación auditiva, movimiento, representación, dramatización, canto, creación (Frega, 2008, pág.16).

Neste contexto, a finalidade da música é contribuir para o desenvolvimento pleno da criança, possibilitando experiências integradoras ou globalizantes, atendendo especificamente ao mundo particular das vivências estéticas-musicais (Frega, 2008).

1.3. O impacto dos pedagogos na formação dos docentes de Educação Musical em Portugal

É essencialmente por volta da década de sessenta do século vinte que se inicia um novo percurso para a Educação Musical, “em que a disciplina é encarada como um contributo para a formação geral da personalidade da criança: formação auditiva, psicomotora, intelectual, socioafectiva e estética” (Torres, 2015, pág. 20).

Os pedagogos abriram novas perspectivas no campo do fazer aprender música em Portugal e influenciaram positivamente a sua implementação e consolidação. Todos têm como objetivo principal colocar o aluno como sujeito ativo da sua aprendizagem; o importante é fazer e vivenciar profundamente a música. De seguida, apresentam-se os pedagogos que se destacaram no contexto do ensino coletivo, por ser esse o âmbito da Formação Musical na Iniciação Musical.

Edgar Willems chega a Portugal por intermédio da Fundação Calouste Gulbenkian, através da qual realizou várias conferências, nas quais proferiu as suas perspectivas sobre a iniciação e educação musical que, de acordo com vários participantes, deixaram os professores surpreendidos pelas ideias inovadoras (Sousa, 2015). Decorrente desta iniciativa, alguns professores foram seguidores da sua orientação metodológica, sendo Maria Macedo, Odette Gouveia e Fernanda Correia exemplos que trabalharam diretamente com o professor Willems. Ainda na sequência deste movimento, surgiu em Lisboa a Escola Willems, tendo como orientadoras as professoras Salomé Leal, Vitória Reis e Luísa da Gama Santos. No Porto, desenvolveram-se também cursos de iniciação para professores, com Maria do Céu Guerra e Maria Teresa Macedo como orientadoras e fomentadoras da metodologia Willems (Sousa, 2015). Em síntese, as bases psicológicas da Educação Musical de Willems assentam na relação da vida com o mundo e com a natureza, sobressaindo o canto e o movimento (Sousa, 2015). Impulsionados pela Associação Portuguesa de Educação Musical (APEM), os cursos de Formação Willems continuam a ser realizados em Portugal, pelo seu “valor e pelos princípios

psicológicos, pedagógicos, didáticos e humanos que todos os professores de música lhe reconhecem, aplicando-os nos contextos em que estão inseridos” (Sousa, 2015, pág. 84).

Zoltán Kodaly nunca esteve fisicamente em Portugal, no entanto, entrou no nosso universo metodológico através de professora Cristina Brito da Cruz. Em suma, os seus princípios orientadores baseiam-se no desenvolvimento integral do ser humano através da voz e do canto, tendo como referência as canções e as danças tradicionais. Neste contexto, destaca-se Fernando Lopes Graça e Michel Giacometti que, através das suas recolhas, valorizaram a canção tradicional portuguesa. Esta metodologia continua a ter divulgação através da APEM e aceitação no contexto português (Sousa, 2015). Prova deste facto, são as inúmeras publicações existentes sobre a metodologia Zoltán Kodaly, como é exemplo o livro *As Canções Tradicionais Portuguesas no Ensino da Música. Contribuição da Metodologia de Zoltán Kodály* de Rosa Maria Torres (Torres, 2015).

Os princípios pedagógicos de Carl Orff tiveram a sua divulgação através da Escola Orff, implementada pela Fundação Calouste Gulbenkian. Maria de Lurdes Martins, discípula de Orff, em colaboração com Graziela Cintra, realizou vários cursos intensivos para professores destes princípios pedagógicos que ainda hoje continuam a ter grande implementação em Portugal (Sousa, 2015). Dos seus princípios destaca-se a criação do “Orff-Schulwerk” que tem por base a improvisação, a composição, o prazer de fazer música em grupo, através do qual se realça o cantar, o recitar, o movimentar e o tocar instrumentos. No que às publicações diz respeito, o legado mais importante deixado por Carl Orff foi um conjunto de cinco volumes denominado *Música para Crianças* (Ibor, 2007) e que em Portugal teve a sua divulgação por Maria de Lurdes Martins (Sousa, 2015).

Pierre van Hauwe, também seguidor dos princípios de Carl Orff, teve uma forte presença em Portugal, pelo empenho do Instituto Orff do Porto e da Associação dos Amigos da Música de Anadia que realizaram cursos e *workshops* com o objetivo de promover os princípios metodológicos deste pedagogo. António Ferreira dos Santos e Fernando Lapa foram de igual forma impulsionadores desta metodologia, dado que organizaram cursos de formação para professores e educadores com a presença do próprio Pierre van Hauwe (Sousa, 2015).

Jos Wuytack chega a Portugal a convite de Maria de Lurdes Martins na década de setenta do século vinte (Sousa, 2015). É um dos principais continuadores da obra de Orff e dos seus princípios orientadores são de destacar os seguintes: atividade, criatividade, comunidade e totalidade. Ao longo de várias gerações de formação de professores, estes têm

ficado fascinados com as suas competências musicais e ideias criativas e o seu repertório musical, e motivados com a sua maneira de ensinar, sempre com um sorriso, e a sua atitude encorajadora e envolvente. Estas experiências tão marcantes, enriquecedoras e significativas de

formação contínua têm influenciado os participantes, reflectindo-se nas metodologias e no reportório implementado pelos professores nas escolas e na criação de grupos vocais e instrumentais de crianças e jovens. (Palheiros, 2012, pág. 7)

Graça Boal Palheiros é a dinamizadora principal na divulgação da metodologia de Jos Wuytack, através de publicações, gravações e organização de vários cursos desta metodologia no nosso país (Sousa, 2015).

Justine Ward marca a sua presença em Portugal através do Centro Ward e a sua metodologia foi implementada através do Instituto Júlia d'Alemendra. Em resumo, os seus princípios orientadores têm a génese no canto gregoriano, na linguagem gestual, na notação numérica e em aspetos lúdicos e criativos provenientes do jogo rítmico e adivinhas melódicas (Sousa, 2015). O seu método tem como objetivo oferecer às crianças a partir dos seis anos uma formação centrada na música clássica, popular e no canto gregoriano (Muñoz, 2007). Idalete Giga foi a grande disseminadora e divulgadora dos princípios Ward (Sousa, 2015).

Edwin Gordon, em contraste com os restantes pedagogos, elevou a metodologia da educação musical ao estatuto científico ao apresentar o livro Teoria Musical de Aprendizagem. Da sua metodologia destaca-se a psicologia da música, a teoria da aprendizagem musical, a audição musical, o canto e o instrumental como princípios fundamentais. Helena Rodrigues é conhecida pela implementação das primeiras abordagens destes princípios em Portugal, bem como pela sua colaboração com o professor Edwin Gordon (Sousa, 2015). Esta metodologia tem sido temática em algumas teses de doutoramento, como é o caso de Helena Caspurro, Helena Rodrigues e Carlos Almeida.

Maurice Martenot também desempenhou um papel importante na criação de uma metodologia de ensino de educação musical para crianças. A sua pedagogia tem por base as artes como parte integrante da educação; o que ensinamos dirige-se ao ser na sua totalidade (sensibilidade e inteligência); o espírito lúdico deve estar no esforço; o desenvolvimento das capacidades auditivas e de atenção são fundamentais (Arnaus, 2007). Em 1928, criou um instrumento musical conhecido por Ondas Martenot. Em Portugal, Maria de Lurdes Álvares Ribeiro é uma das grandes impulsionadoras desta metodologia. A professora frequentou um curso orientado pelo próprio Martenot e conseguiu bons resultados quando a experimentou na sua prática docente. Anualmente, a Escola Martenot organiza estágios para professores de acordo com esta metodologia (Sousa, 2015).

Raymond Murray Schafer chega a Portugal, em 1978, através da Fundação Calouste Gulbenkian e da APEM, para a realização de um curso de curta duração. De acordo com

Amílcar Martins, para Schafer tudo o que fosse passível de produzir som deveria ganhar estatuto de instrumento (Sousa, 2015). A sua proposta baseia-se genericamente em dois pontos: o som como matéria-prima do discurso sonoro e o som como componente do ambiente que necessita ser resguardado (Espinosa, 2007). Segundo Sousa (2015), é uma das metodologias pouco desenvolvidas e trabalhadas, não só em contextos académicos como profissionais, em Portugal.

1.4. Contributo das instituições na formação dos docentes de Educação Musical em Portugal

Se os pedagogos tiveram e continuam a ter um papel preponderante no desenvolvimento de novos conceitos metodológicos na Educação Musical, também as instituições têm assumido um papel importante. A Juventude Musical Portuguesa, a Fundação Calouste Gulbenkian, a APEM, a Fundação Casa da Música, o Centro Ward e a Associação Wuytack de Pedagogia Musical são as que mais se destacam.

Fundada em 1948, a Juventude Musical Portuguesa integra-se na organização internacional de música para jovens, JMI (*Jeunesses Musicales International*) e assume um papel importante no panorama musical português, na promoção de concertos, cursos, concursos e na edição livros e CD's (Portuguesa, 2016).

Os estatutos da Fundação Calouste Gulbenkian¹ foram aprovados pelo Estado Português a 18 de julho de 1956. Trata-se de uma instituição cujas áreas de atuação são artes, educação, ciência, desenvolvimento e iniciativas globais. Tendo sempre presente as áreas em questão, a fundação promove bolsas, apoia projetos e atividades que privilegiem a formação ao longo da vida, realiza exposições temporais e permanentes, colóquios, simpósios, conferências, programas de formação, institui prémios e edita livros (Fundação Calouste Gulbenkian, 2016). Destaca-se nesta instituição o Serviço da Música aquando da direção de Madalena Perdigão, por todo o seu dinamismo na divulgação de novas metodologias no ensino da música. A fundação tem ainda “a mesma força e a mesma intencionalidade na promoção dos aspectos culturais e artísticos na educação em Portugal” (Sousa, 2015, pág. 45).

A APEM é uma associação sem fins lucrativos, estabelecida em 1972, e é representante em Portugal da ISME (Sociedade Internacional de Educação Musical). Tem como objetivo central o desenvolvimento e aperfeiçoamento da educação musical na formação humana e na componente essencial na formação musical especializada. A APEM é uma associação essencial

¹ Decreto-lei n.º 40690/1956, de 18 de Julho – aprova os estatutos da Fundação Calouste Gulbenkian.

ao professor de Educação Musical porque promove vários cursos, encontros de especialistas, publicações e está em permanente contacto com a realidade da Educação Musical à escala internacional (APEM, 2016).

Em 1992, surge a Associação Wuytack de Pedagogia Musical, com o intuito de promover os princípios musical-pedagógicos desenvolvidos pelo compositor e pedagogo. É uma associação cultural, sem fins lucrativos, que abarca, a nível nacional e internacional, as áreas da pedagogia na formação de professores. Tem igualmente uma vertente editorial, com a publicação de livros e CD's, bem como a divulgação de concertos com a participação de crianças e jovens intérpretes (AWPM, 2016).

O Centro Ward assume um papel importante na divulgação do método Ward por meio da realização de cursos intensivos de pedagogia musical, da organização e realização anual da Semana de Estudos Gregorianos e da promoção de concertos (Centro Ward, 2017). A semana que é organizada para a divulgação e estudo da Metodologia Ward, destina-se a professores do 1º CEB e educadores de infância (Sousa, 2015).

A Fundação Casa da Música tem como objetivo a promoção, fomento, difusão e prossecução de atividades culturais e formativas no âmbito música. O serviço educativo assume um papel de destaque no que aos professores diz respeito, na medida em que promove várias atividades, como *workshops*, cursos e formações, como complementos à sua formação (Casa da Música, 2016).

1.5. Ensino Artístico Especializado

Em Portugal, o ensino formal da música no 1º CEB é lecionado sobretudo por dois modos: genérico, através do currículo do Ensino Básico e das Atividade de Enriquecimento Curricular; e Ensino Artístico Especializado, tradicionalmente ligado aos conservatórios e academias de música. Nestas últimas, sobrevaloriza-se o conhecimento musical relacionado com a música erudita ocidental (Ferreira, S. & Vieira, H., 2013).

Segundo Fernandes Ó e Paz (2008), o ensino básico especializado da música poderá seguir duas vias: (1) manter o modelo existente; (2) construir um currículo numa lógica de integração e não de adição. No entanto, os autores consideram que esta tipologia de ensino deve ter presente propósitos bem definidos e uma visão que lhe confira uma identidade sólida, para “ocupar um lugar mais destacado no sistema educativo português” (Fernandes Ó e Paz, 2008, pág. 59). Reconhecem, ainda, que o Estado tem-se demitido das suas responsabilidades relativamente ao ensino especializado da música, tal como se constata na diversidade e

dispersão do currículo existente nas escolas de todo o país. Existe, segundo estes autores, a ideia de que o ensino artístico especializado é uma oferta de segunda escolha para crianças que frequentam o ensino regular. Fica assim em causa o princípio da universalização deste tipo de ensino, seja por uma questão social ou geográfica. Neste contexto, defendem que o ensino especializado da música deveria ser orientado e organizado em torno de um *core curriculum*, integrando disciplinas vocacionais e não vocacionais. Esta matriz curricular deveria garantir a autonomia pedagógica da escola, bem como o seu projeto, identidade, cultura e tipo de inserção na comunidade, respeitando a Lei de Bases do Sistema Educativo e a legislação que a operacionaliza. Esta construção curricular teria que ter, obrigatoriamente, as diferentes articulações: verticais e horizontais (Fernandes, Ó & Paz, 2008).

Todo este trabalho, a começar quase de início, necessitaria de contar com a presença de especialistas em música e em desenvolvimento curricular, para a construção não só de conteúdos programáticos das disciplinas vocacionais, mas também de programas atualizados, seja a nível pedagógico ou científico. Os autores apontam a experiência das escolas portuguesas e dos seus professores, bem como as experiências de escolas estrangeiras, como referência para desenvolver este trabalho.

No que se refere à Iniciação Musical, alertam para a necessidade de se legislar, no sentido de desenvolver mais este ciclo de ensino, sendo que caberá aos conservatórios, ou sob sua supervisão, o desenvolvimento do mesmo, dado que, segundo eles, é aí que reside o capital humano e pedagógico necessário à construção de boas práticas (Fernandes, Ó & Paz, 2008).

1.5.1. A missão da Formação Musical

A FM está a cumprir uma dupla função: “formação básica de futuros músicos (no sentido profissional) e formação de músicos amadores e/ou públicos” (Pedroso, 2004, pág. 5). Se por um lado, a FM é fundamental na formação de um músico, “devendo transmitir os conhecimentos básicos e desenvolver as competências necessárias a um músico” (Pedroso, 2004, pág. 12), por outro, a conceção da “disciplina é indissociável do atual papel ambivalente do ensino especializado de música” (Pedroso, 2004, pág. 12), ou seja, formar músicos e ajudar a formar públicos. Segundo Pedroso (2004), a FM deve: ser implementada de uma forma prática, direcionada para a compreensão do que se toca, canta, ouve e lê; incluir uma componente de cultura musical real, para conhecer repertório e contribuir também para a formação de ouvinte informado/esclarecido; englobar conhecimentos de outras áreas das ciências musicais e ter a prática vocal como elemento fundamental das aulas. A autora aponta

ainda para uma FM que tenha como base o “conhecimento musical lato, analítico, reflexivo, criativo, crítico” (Pedroso, 2004, pág. 16).

1.5.2. O professor do Ensino Artístico Especializado

Um professor do EAE leciona a alunos desde do 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB) até ao Secundário. Neste contexto, urge repensar a formação inicial de professores, tendo subjacente que “a ação pedagógica (...) requer a sistematização e organização curricular de conteúdos, para se poderem construir etapas mais acessíveis à aprendizagem dos alunos, (Gonçalves, 2011, pág. 14).

No estudo de 2007 sobre o ensino artístico consta-se que é fundamental

clarificar se é ou não importante definir o que é, ou o que deverá ser, um docente de uma escola especializada do ensino da Música. Se é ou não importante definir que “perfis” de docentes são desejáveis e como é que o Estado os deve enquadrar do ponto de vista jurídico-legal. Na ausência de legislação que dê cobertura legal à forma de recrutamento de professores que há anos foi sendo posta em prática por cada um dos conservatórios, a administração tem vindo a fechar os olhos. Trata-se de mais uma situação que não contribui para a clareza e a transparência de procedimentos necessários e indispensáveis para o normal funcionamento de qualquer sistema público de ensino com expressão nacional. De facto, todos os conservatórios recrutam os seus professores directamente o que, em si mesmo, parece ser um meio adequado e que eventualmente poderá salvaguardar o que os responsáveis dos conservatórios percebem como sendo a qualidade do ensino e da aprendizagem (Fernandes, 2007, pág. 54, 55).

Neste sentido, ressalta-se a importância de responder à questão: será que a licenciatura do Ensino da Música seria direcionada para o saber-fazer na perspetiva performativa ou/e saber-fazer na perspetiva pedagógica (Gonçalves, 2011)? Sendo a resposta no sentido pedagógico, como organizar o plano de estudos para dar resposta aos vários ciclos de ensino? Esta problemática aumenta se nos focarmos apenas na formação dos professores para o 1º CEB no EAE.

Num dos estudos mais recentes cuja a temática também foca o perfil docente para o 1º CEB, Tracana (2013) faz referência à urgência de estabelecer “critérios claros capazes de uniformizar o perfil do professor especializado para esta área e nível de docência” (Tracana, 2013, pág. 236). No seu entender, o perfil docente do EAE

deve definir-se como especializado na área, incidindo a sua especialização nos níveis de escolaridade e não na cientificidade. Os procedimentos devem, portanto, seguir as bases de recrutamento dos docentes de outras áreas do conhecimento, quer nas letras quer nas ciências, cuja formação inicial é igual científica e tecnicamente, embora os níveis de ensino para os quais se habilitam profissionalmente sejam distintos (Tracana, 2013, pág. 237).

Os estudos, investigações, pareceres e produção legislativa referente a esta temática específica é ainda residual. Por essa razão, é realizada de seguida uma abordagem sobre formação e prática docente, num cômputo mais abrangente, para enquadrar o perfil docente.

1.5.3. Formação e prática docente na Iniciação Musical

A sociedade atual exige que os professores sejam capazes de se adaptarem à realidade e que saibam adquirir competências na sua formação inicial,

tanto técnica como experimentales, que les habiliten para el desempeño de su ejercicio como educadores. Es de imprescindible cumplimiento que este profesional no se forme de manera desfragmentada y dispersa, sino que se integren en su formación varias áreas de conocimiento con una intención teórica-práctica (Palacios-Sanz, 2010, p. 224).

Neste sentido, a formação docente é um processo que envolve a pessoa no seu todo, supone indagar concepciones, representaciones, imágenes, etc.; así, como recuperar los recorridos personales, historias escolares y modos de aprender, construidos en interacción con los contextos sociales, que permiten analizar el propio devenir, desvelando huellas que han de transformarse en elementos estructurantes de la futura tarea docente. Es un camino hacia la problematización, no para resolver problemas sino para identificarlos (Pardiñas, 2010, p. 19).

O programa de formação de educadores deve prever estratégias pedagógicas e metodológicas de trabalho que “capacitem os professores para a gestão das novas situações engendradas pela diversidade, pela discriminação, pelo racismo, pela xenofobia, pelo sexismo e pela marginalização, assim como para a resolução dos conflitos de forma pacífica” (Conselho da Europa, 2009, pág. 40). No entanto, grande parte dos professores fazem, por vezes, a sua carreira sem interesse direto na educação e “en el caso de la educación artística, son muchos los artistas frustrados que acaban ejerciendo esta profesión, altamente feminizada debido a los bajos sueldos y a la escasa estimación profesional” (Acaso, 2010, pág. 39).

Da mesma forma, a formação deve assentar na “la práctica del arte, no solo pensando en el alumno adulto que se está formando como maestro, sino también en la prolongación que va a tener hacia la escuela, hacia el niño” (Tello, 2008, pág. 51), porque

un maestro con una sensibilidad desarrollada en torno al arte es un bien para la sociedad en la que está inmerso, no solo en sus actuaciones escolares, en la apreciación del arte infantil y en el uso del arte como materia integradora, sino también en esa educación que está fuera de la escuela: la apreciación de la belleza en torno a la ciudad, al paisaje, y hasta en el diseño de los objetos, en la capacidad de observación, en el pensamientos reflexivo y en la aceptación de lo diferente (Tello, 2007, pág. 387).

De acordo com o Ministério da Educação, os professores da área de Educação Musical deverão estar atentos às questões da interculturalidade (Sousa, 2012). No entanto, “o currículo de Música valoriza as opções dos professores, negligenciando a variedade de estilos que os jovens habitualmente praticam fora da escola” (Palheiros, 2003, pág. 6). Apesar da Educação Musical tentar ir ao encontro dos interesses dos alunos, esta é ainda controlada por docentes com formação na área clássica ocidental, “que permanece uma referência, em relação à qual os outros estilos musicais são comprados” (Palheiros, 2003, pág. 6). Deste modo, a formação docente num contexto intercultural deverá ser incutida aos futuros professores porque “educação musical ultrapassa largamente as fronteiras da sala de aula” (Palheiros, 2003, pág. 6).

No contexto da União Europeia a principal finalidade da formação dos professores de educação musical “es ofrecer al alumnado la posibilidad de adquirir los conocimientos y habilidades musicales necesarias para ejercer como futuros maestros especialistas en educación musical” (Vicente, A.; Subirats, M. & Ibarra, J. 2010, pág.156). Todavia, embora a música seja visível nos currículos oficiais da educação, como por exemplo em países como Hungria, Polónia e República-Checa, o certo é que não existe no ensino superior de educação musical “uniformidad en la formación del profesorado, pues mientras que algunos de los programas analizados se justifican desde una perspectiva básicamente musical, otros sin embargo pueden entenderse como puramente educativos e incluso es posible encontrar otros que intentan abarcar ambas vertientes” (Vicente, A.; Subirats, M. & Ibarra, J. 2010, pág.156).

Um professor deverá ser um paciente investigador de si mesmo, da criança e da música, bem como ter a capacidade, natural ou adquirida, de transmitir um conhecimento que o apaixone e o interesse profundamente (Gaiza, 1964).

Fazendo referência aos pedagogos anteriormente mencionados, o professor deverá escolher,

entre os que conhece, o método que mais lhe convier. Tem é de conhecer a sua essência e cada um dos métodos escolhidos. Deve implementá-lo de acordo com a sua personalidade e a dos alunos e, ainda de acordo com a natureza do material escolhido (Filmstúdió, 1980, citado por Cruz, 2010, pág. 15).

O exercício da docência na área da música pode, à semelhança de outras áreas, apresentar debilidades que se torna imprescindível reconhecer para refletir em futuras estratégias de aperfeiçoamento. Gaiza (1964) aponta duas grandes debilidades. A primeira refere-se à existência de professores com grandes capacidades musicais mas que apresentam carências de uma “preparación psicopedagógica adecuada” (Gaiza, 1964, p. 27). A segunda

relaciona-se aos professores que “fascinados por la moderna metodología musical, ponen en práctica métodos que no alcanzan a llenar con un contenido verdaderamente musical por falta de sensibilidad o conocimiento de su materia” (Gaiza, 1964, pág. 27). Neste contexto, é imperativo que o professor tenha uma prática reflexiva que implique a busca de estabelecimento de uma “relação do próprio trabalho, mantendo um olhar constante” (Mateiro, 2006, pág. 59), de forma a atribuir significados às práticas.

1.5.4 A formação contínua na área da Formação Musical

A formação contínua na área da Formação Musical deverá também fazer parte do projeto de formação de professores, para que estes possam estar “cada vez mais qualificados para o ensino de sua área de conhecimento” (Figueiredo, 2004, p.13).

Zainko defende a ideia de que “um professor em sintonia com seu tempo deverá ter como horizonte de aperfeiçoamento um processo de aprendizagem contínua, estando em condições de responder às demandas e aos desafios do tempo presente (Zainko, 2003, citado por Figueiredo, 2004, pág.14). Neste sentido, os profissionais da educação estão em constante aprendizagem, pelo que o seu processo de formação está inacabado.

É uma formação contínua que permite a autorreflexão sobre a prática docente e esta pode assumir diferentes vertentes, desde programas especialmente construídos em escolas, em projetos individuais que cada professor investe para uma permanente atualização, até à formação voluntária realizada em grupos sobre a vida da escola e os seus problemas. Trata-se de um processo que “traz mais segurança para o professor, na medida em que ele pode sanar dúvidas sobre diversos aspectos que farão parte de sua prática escolar” (Figueiredo, 2004, pág.19).

No relatório sobre o estudo do ensino artístico faz-se uma abordagem sobre a urgência de intervenção na formação contínua que “garanta a actualização permanente dos docentes quer nas suas áreas artísticas específicas quer nos domínios da pedagogia e da didáctica” (Fernandes, 2007, pág. 57). Por norma, os docentes não têm acesso a formação creditada, o que poderá colocar em causa o desenvolvimento das competências necessárias à carreira docente.

Colocando o enfoque no 1º CEB, destaca-se que, por vezes, existem ações de formação nas quais se juntam docentes do 1º CEB do ensino genérico e docentes do EAE. De acordo com Tracana (2013), este encontro permite aos docentes do ensino genérico tirar partido dos conhecimentos específicos da área da música e, em contrapartida, beneficia os docentes do EAE porque “lhes abre possibilidade de um domínio mais consolidado da pedagogia e da didática,

permitindo um maior conhecimento da criança e da forma como abordar o ensino da música para estas idades” (pág. 238).

1.6. Enquadramento legal da disciplina de Formação Musical no curso de Iniciação Musical

A Educação Artística (EA) surge pela primeira vez na Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), que determina o quadro geral do sistema educativo e estabelece a seguinte organização: educação pré-escolar, educação escolar e extraescolar e introduz o conceito de educação básica, que assenta na continuidade entre os ciclos de estudo (1º, 2º e 3º ciclo). Esta lei destaca nos seus objetivos gerais os anteriormente propostos nos relatórios da *Escola de Educação pela Arte* de 1971, 1974 e 1981 (Sousa, 2003), com a finalidade de sensibilizar para as distintas formas de expressão estética e detetar e estimular habilidades nessas áreas (Lei nº 46/86).

No DL nº 344/90 verifica-se, no preâmbulo, o reconhecimento por parte do ME da carência, desde há várias décadas, da EA no sistema educativo português. Deste modo, o decreto define as áreas artísticas, como Música, Dança, Teatro, Artes Plásticas, Cinema e Audiovisual, e estabelece as bases gerais da EA, definindo quatro vias: (i) EA genérica; (ii) EA vocacional; (iii) EA em modalidades especiais; (iv) EA extraescolar. Destas vias, importa destacar a EA vocacional porque é a que se destina a pessoas com talento em alguma área artística específica e tem como objetivo uma formação especializada em diferentes âmbitos artísticos nas escolas artísticas destinadas a intérpretes e criadores. No que se refere ao 1º CEB (Ciclo de Ensino Básico), o diploma menciona que a educação artística vocacional poderá, no âmbito da música, ser ministrada em estabelecimentos de ensino regular (DL nº 344/90).

Apesar de no DL nº 310/83 haver um reconhecimento da especificidade do ensino da música, por se tratar de uma educação artística que deverá ter início antes dos dez anos, o mesmo diploma menciona (artigo nº 2), no que se refere ao ensino da música no contexto do ensino primário, que este deve desenvolver as aptidões da criança (DL nº 310/83).

A legislação em vigor reconhece que a Iniciação Musical destina-se a alunos que frequentam 1.º ciclo do ensino básico no ensino especializado da música e, em 2008, tinha um volume mínimo de cento e oitenta minutos semanais, repartido pelas disciplinas de Classe de Conjunto, Formação Musical e Instrumento (Despacho n.º 17932/2008). Quatro anos mais tarde, e através da portaria n.º 225/2012 (estabelece o regime de organização das iniciações em Música no 1.º Ciclo do Ensino Básico), a duração global mínima passou para cento e trinta e

cinco minutos semanais. Esta organização das iniciações apenas se refletiu na questão da duração, já que as disciplinas mantiveram-se as mesmas

3 - As iniciações em Música integram disciplinas de conjunto como Classes de Conjunto e Formação Musical e a disciplina de Instrumento, esta última com a duração mínima de 45 minutos, lecionada individualmente ou em grupos que não excedam os quatro alunos (Artigo 3.º, Portaria n.º 225/2012, de 30 de julho).

No que diz respeito aos programas e metas curriculares das disciplinas, a indicação dada é que “são homologados por despacho do membro do Governo responsável pela área da educação” (Artigo 1.º Portaria n.º 225/2012, de 30 de julho). Não obstante, até ao presente, esta homologação ainda não ocorreu.

1.6.1 Perfil docente do 1º CEB na atual legislação

A nível oficial, o perfil de desempenho profissional dos professores do 1º CEB ficou estabelecido pelo DL nº 240/2001, de 30 de agosto e foi desenvolvido pelo DL nº 241/2001, de 30 de agosto. Em 2007, através do DL nº 43/2007, no seguimento do processo de Bolonha, definem-se as condições necessárias para a obtenção de habilitações profissionais para a docência. No que se refere à formação dos professores do 1º CEB, estes têm atualmente a possibilidade de optar por três perfis: (i) professores do 1º CEB; (ii) educadores de infância e professores do 1º CEB; (iii) professores do 1º CEB e 2º CEB.

No que se refere ao docente do 1º CEB no ensino especializado, não existem diretrizes claras por parte da tutela “que definam o perfil do docente da disciplina de Iniciação Musical, também na formação inicial de professores não existe especialidade para este nível de ensino” (Tracana, 2013, pág. 234). Neste sentido, é

urgente que se estabeleçam critérios claros capazes de uniformizar o perfil do professor especializado para esta área e nível de docência, no sentido de dar a todos aqueles que pretendem seguir a via profissionalizante, uma formação idêntica no que concerne ao grau de exigência da disciplina, na construção de conhecimentos musicais específicos para o encaminhamento profissional na área da música e na aquisição de técnicas e práticas musicais capazes de aperfeiçoar os conhecimentos já elaborados pelo aluno (Tracana, 2013, pág. 236-237).

Se é verdade que apenas em 2012 (Portaria n.º 225/2012) se estabelece o regime de organização das Iniciações em Música no 1.º CEB, também seria espectável que este procedimento ocorresse de igual forma na formação inicial de professores. Não existindo este

procedimento, haverá um nítido distanciamento entre a realidade do EAE e a formação docente nesta área.

1.6.2. O programa da disciplina de Formação Musical

González (2012) menciona que é de enorme importância conhecer e compreender o currículo oficial porque este contempla as coordenadas de desenvolvimento do meio (comunidade e Estado). Esta realidade não está presente na disciplina de Formação Musical no contexto da Iniciação Musical dado que, até ao momento, não foi definido nenhum programa a nível oficial. Por essa razão, o texto que segue fará referência a algumas considerações sobre a Formação Musical neste ciclo de ensino encontradas na revisão da literatura.

O relatório final sobre o estudo de avaliação do ensino artístico coordenado por Fernandes (2007) refere, sobre o currículo e os programas, que

as escolas têm feito um investimento que parece ser interessante no domínio das classes de iniciação musical para crianças entre os 6 e os 10 anos. Trata-se de uma iniciativa que se compreende e que parece positiva, no entanto, não é fácil, também neste caso, identificar uma estrutura e uma organização curricular consistente e articulada entre todas as escolas, parecendo que há uma diversidade de modalidades que interessa compreender e relacionar com a natureza dos percursos posteriores das crianças (Fernandes, 2007, pág. 48).

Nos últimos anos, têm-se assistido a processos sociais migratórios significativos, pelo que existem fortes possibilidades de se encontrar nas salas de aula crianças com diferentes culturas (Sousa, 2012).

No que respeita ao reportório, este deverá ser o mais motivante e prático possível. Em relação à abordagem dos conteúdos, estes deverão ser direcionados para a compreensão, em oposição à mecanização e/ou imitação. A FM deve ser também espaço para se fazer música, sendo que o cantar é defendido como uma prática crucial. Por último, realça que a introdução à escrita e leitura musical só deverá acontecer após um período intuitivo e espontâneo com a música com o objetivo de desenvolver competências básicas de sensibilidade e resposta à música (Pedroso, 2004).

Cruz (2010) defende que deverão existir “programas de iniciação musical, ou de orientações programáticas, que tenham como única diretiva FAZER MÚSICA” (pág.17). A autora justifica esta ideia porque quando o trabalho musical é desenvolvido sensorialmente, as capacidades musicais aprofundadas, as competências adquiridas e os conhecimentos consolidados os alunos estão aptos a explorar o código escrito. As crianças aprendem de forma mais célere e consistente, permitindo-lhes aumentar a autoconfiança no fazer música. A este

princípio acrescenta ainda que trabalhar o ouvido oralmente permite aos professores terem mais tempo para realizar um maior número de atividades em cada aula e, dessa forma, fazer mais vezes música (Cruz, 2010).

1.7. Síntese

Neste primeiro capítulo pretendeu-se obter uma visão geral sobre o impacto da música em diferentes vertentes: no desenvolvimento das crianças, na pedagogia musical, fazendo referência a pedagogos com repercussão na Educação Musical e nas instituições que têm vindo a consolidar trabalho nesta área. Depois de fazer um apontamento geral, focou-se no particular, no ensino artístico especializado. Fez-se referência à sua missão e ao papel do professor, tanto na sua formação prática, como na sua formação contínua. Por último, foi focado o enquadramento legal da disciplina através do perfil docente e do seu programa.

Capítulo 2 – Metodologia

2. Metodologia

2.1. Introdução

Neste segundo capítulo serão apresentados todos os procedimentos metodológicos para que a implementação do projeto de investigação cumpra todas as etapas de forma a garantir que os resultados sejam fidedignos e válidos. Numa primeira fase, apresenta-se o problema e a contextualização da investigação, as suas questões e objetivos. Posteriormente, descreve-se o método - estudo de caso - as suas características, vantagens e limitações e verifica-se como este é o mais adequado para estudar o perfil do docente de Formação Musical no curso de Iniciação Musical. De seguida, explicam-se os instrumentos utilizados para a recolha de dados e a sua construção. Deste modo, aborda-se a análise documental, o *focus group* e os questionários. Igualmente, apresenta-se o plano de ação para toda a investigação, na qual se evidencia a implementação dos instrumentos de recolha de dados e o modo como se processou a sua análise e triangulação. Por último, menciona-se como foram salvaguardadas as questões éticas e deontológicas no decorrer de todo o projeto de investigação.

2.2. Problemática e contextualização da investigação

O projeto de investigação tem como problemática a ausência, por parte do Ministério da Educação, de um perfil do docente de Formação Musical no curso de Iniciação Musical. O objeto de estudo centra-se na formação do docente de Formação Musical no contexto do 1º ciclo do ensino básico do ensino especializado da música. O problema de investigação foi diagnosticado através da experiência profissional da investigadora, enquanto docente de expressão musical nas escolas do 1º do ensino genérico, enquanto docente de Formação Musical no curso de Iniciação Musical no Conservatório de Música de Barcelos e enquanto mestranda no Mestrado de Ensino da Música. No decorrer da prática profissional, nomeadamente nos concursos às instituições para lecionar nos ensinamentos supramencionados, claramente se constatou que no ensino genérico é exigida uma formação base na área do 1º CEB com variante em Educação Musical, enquanto que no EAE é exigida a formação base na Formação Musical, não sendo exigida qualquer formação de acordo com o ciclo de ensino para o qual se candidata, que no caso seria o 1º CEB do ensino especializado.

Perante esta problemática, considerou-se pertinente estudar o perfil do docente de

Formação Musical no curso de Iniciação Musical, de acordo com os docentes que lecionam a disciplina da Formação Musical no curso de Iniciação Musical, os diretores das instituições do ensino especializado da música e a análise documental referente ao plano de estudo existente na Formação de Professores de Formação Musical e Educação Musical.

Os benefícios que podem resultar deste trabalho são: (i) sensibilizar os diretores das instituições para a urgência de um perfil docente adequado a cada ciclo de ensino, (ii) reconhecer a importância da formação de docentes de Formação Musical para o curso de Iniciação Musical, (iii) ter conhecimento dos planos de estudo existentes nas universidades, para que os futuros professores possam selecionar, de forma informada e consciente, o mais adequado à sua futura prática.

2.2.1. Questões e objetivos da investigação

Para o estudo do problema diagnosticado, colocaram-se as seguintes questões de investigação:

- i) Qual o perfil adequado do professor de Formação Musical para o curso de Iniciação Musical, de acordo com os dos docentes que trabalham neste contexto e os diretores das escolas, atendendo à sua formação base adquirida nas duas áreas (Formação Musical e Educação Musical)?
- ii) Quais os planos curriculares existentes nas instituições de ensino superior para o curso de Professores de Formação Musical do 1º ciclo do Ensino Básico?
- iii) Quais as áreas de formação que, segundo a literatura e estes profissionais, deverão constar do plano curricular de estudos de um professor de Formação Musical para o curso de Iniciação Musical?

Como refere Kemp (1995) é “importante ter claros os objectivos de investigação” (pág.18). Neste contexto, foram delineados para este estudo os seguintes objetivos:

- i) Conhecer os planos de estudo existentes para o curso de Formação de Professores de Formação Musical e Educação Musical;
- ii) Identificar o perfil adequado do professor de Formação Musical para o curso de Iniciação Musical de acordo com os docentes que trabalham neste contexto e os diretores das escolas;

- iii) Indagar sobre as áreas de formação que deverão constar do plano curricular de estudos de um professor de Formação Musical para o curso de Iniciação Musical.

2.2.2. Seleção da metodologia

Apesar de não existirem fórmulas para saber qual é o método de investigação mais apropriado, sabe-se que a sua seleção deve assentar em três aspetos fundamentais: (i) o tipo de questões de investigação formuladas; (ii) o grau de controlo que o investigador exerce sobre os acontecimentos; (iii) o grau de enfoque na contemporaneidade em contraposição aos acontecimentos históricos (Yin, 2009). De acordo com o problema de investigação diagnosticado e as questões de investigação delineadas, a metodologia que se considerou mais adequada foi o estudo de caso. Optou-se por esta metodologia porque se pretende compreender a natureza do objeto de estudo eleito, ou seja, o perfil do docente de Formação Musical no curso de Iniciação Musical, interpretá-lo e descrevê-lo.

Robert Yin (2005) aponta dois tipos de projetos de estudo de caso: projeto de estudo singular de caso e projeto de casos múltiplos. No projeto de estudo de caso único descreve duas variantes: os projetos holísticos e os que utilizam unidades incorporadas de análise. De uma forma geral, a primeira variante verifica-se quando existe apenas uma única unidade de análise, enquanto a segunda incorpora unidades múltiplas de análise. O projeto de casos múltiplos também se divide nas duas variantes anteriores; no entanto, ambas as vertentes apresentam múltiplos casos.

Robert Stake (2007, 2009) qualifica o estudo de caso em três categorias: (i) intrínseco - quando o caso é dominante, o investigador tem interesse não só por estudar e aprender sobre outros casos, como também por compreender as particularidades de um caso específico; (ii) instrumental - quando o tema é preponderante, o caso é secundário para a compreensão da particularidade do fenómeno, o enfoque do estudo baseia-se na teoria estabelecida; o estudo de caso pode também ser tanto intrínseco como instrumental de acordo com a sua natureza, o que, por vezes, pode dificultar a sua categorização; (iii) coletivo - quando o investigador se dedica à exploração de múltiplos estudos de caso não se trata de um estudo coletivo, mas sim de um estudo intensivo de vários casos.

Partindo desta classificação, o presente trabalho enquadra-se na tipologia de estudo de caso intrínseco, segundo Robert Stake (2007, 2009), ou o estudo singular de caso, como menciona Yin (2009), porque se trata de uma temática em que é o caso que domina e o objetivo

é ter conhecimento aprofundado de uma situação concreta e única. Deste modo, considerou-se que a metodologia mais adequada seria o estudo de caso de natureza qualitativa.

Na conceção deste trabalho teve-se em conta as cinco características-chave emergentes da revisão da literatura no âmbito do estudo de caso: (i) existência de fronteiras (o investigador deve delimitar o caso de investigação de forma objetiva); (ii) o objeto de estudo deve ser referente a algo com o qual o investigador se identifica, para que a investigação possa ter enfoque; (iii) o investigador deve procurar preservar o carácter único, distinto e complexo do caso; (iv) a investigação deve ocorrer num cenário natural; (v) o investigador deve recorrer a múltiplas fontes de dados e a métodos variados (Coutinho, 2011).

2.2.3. Vantagens e limitações

De acordo com Nisbet e Watt (citado por Cohen, Manion e Morrison, 2007) a opção pelo método de estudo de caso implica vantagens e limitações. No que se refere às vantagens, destacam-se as seguintes: (i) os resultados são facilmente reconhecidos para uma audiência ampliada, uma vez que estão escritos numa linguagem do quotidiano; (ii) são imediatamente inteligíveis, pois falam por si; (iii) captam características únicas que, de outra forma, poderiam perder-se em dados de grande escala; (iv) são fortes no que diz respeito à realidade; (v) possibilita o discernimento noutros casos e situações similares; (vi) pode ser efetuado por um único investigador, sem necessidade de dispor uma equipa completa de investigação; e (vii) pode incluir e construir eventos imprevistos e variáveis não controladas.

Relativamente às limitações destacam-se três: (i) os resultados não podem ser generalizados, salvo quando outros leitores/investigadores conseguem ver a sua aplicação; (ii) não se prestam facilmente à verificação cruzada, podendo ser seletivos, tendenciosos, pessoais e subjetivos; (iii) são propensos a problemas de parcialidade por parte do observador.

Neste projeto, as vantagens centram-se na compressão acessível dos resultados por parte de todos os interlocutores e na observação de uma realidade muito específica que poderá permitir aos seus intervenientes reconhecer os pontos fortes e débeis para futuras intervenções. Relativamente às suas limitações, estas centram-se na impossibilidade de fazer a sua generalização a outras realidades com a mesma temática.

2.3. Técnicas e instrumentos de recolha de dados: implementação

Recolher dados implica selecionar um instrumento de medição disponível ou desenvolver um próprio, aplicar e preparar as observações, registos e medições obtidas para que possam ser analisados corretamente (Sampieri, Collado & Lucio, 2006).

Dado que se optou pelo método estudo de caso de natureza qualitativa, a definição das técnicas e instrumentos de recolha de dados são também reflexo disso. Assim, foram utilizados:

- i) *Focus Group*, tendo por base um guião para uma entrevista semiestruturada a três docentes com a formação base de Educação Musical;
- ii) Análise documental dos planos de estudo existentes nos cursos de formação de professores (Formação Musical, Expressão Musical) através de uma grelha de observação de dados;
- iii) Inquérito por questionário contendo questões abertas e fechadas a serem implementadas aos diretores das instituições.

2.3.1. Focus Group

Para auscultar os professores que lecionam a disciplina de Formação Musical no curso de Iniciação Musical foi realizado um *focus group* constituído por três docentes cuja base de formação é a Educação Musical. O critério para a seleção dos sujeitos deveu-se ao facto de todos terem experiência no EAE e, também, no ensino genérico, no âmbito das atividades de enriquecimento curricular no ensino da música. O objetivo principal da entrevista foi indagar e analisar a opinião destes sujeitos sobre o perfil docente mais adequado para lecionar no contexto do 1º CEB no EAE.

Para a implementação do *focus group* foi crucial todo o trabalho de campo realizado anteriormente, nomeadamente o contacto permanente com os docentes.

A preparação desta técnica de recolha de dados consistiu em elaborar um documento com as suas diferentes etapas (Apêndice 1) e um guião de uma entrevista semiestruturada (Apêndice 2) tendo por base um bloco de temas (Tabela 1).

Tabela 1: Bloco de temas a abordar no guião da entrevista semiestruturada do *focus group*

Bloco de temas
Formação docente
Prática docente
Formação Contínua
Relação com a instituição onde trabalha
Papel de Formação Musical no contexto da Iniciação Musical
Perfil docente a Formação Musical no âmbito da Iniciação Musical

A modalidade da entrevista semiestruturada foi seleccionada para este estudo porque “o entrevistador conhece todos os temas sobre os quais tem de obter reacções por parte do inquirido” (Ghiglione & Matalon, 2001, p. 64). Além disso, o objetivo é permitir que os entrevistados respondam de modo exaustivo e com as suas próprias palavras, tendo em conta o seu próprio contexto de referência. No entanto, à semelhança de outras técnicas de recolha de dados, também a entrevista tem vantagens e limitações que devem ser ponderadas. No que diz respeito às suas vantagens, destacam-se a obtenção de dados não disponíveis nas fontes documentais; flexibilidade para esclarecer as perguntas; quantificação e apresentação de dados para tratamento estatístico; avaliação das atitudes e condutas do entrevistado. Quanto às limitações, salientam-se: a disposição dos entrevistados para conceder as informações necessárias; dificuldade na comunicação entre o entrevistador e o entrevistado; falta de imparcialidade por parte dos entrevistados (Freixo, 2010).

No início da entrevista foi entregue a cada docente um documento no qual figurava uma explicação do projeto de investigação e o seu objetivo, bem como os dados de contacto do investigador, para o caso de existir alguma dúvida ou necessidade de informação adicional. No mesmo documento solicitava-se uma breve informação sociodemográfica de cada docente (Apêndice 3).

A entrevista foi realizada num espaço sem ruído e com acesso à internet (Apêndice 4). Este último aspeto foi indispensável porque um dos sujeitos participou via *skype*.

2.3.2. Análise documental

A análise documental é a utilização e tratamento de informação existente em documentos primários para passar para um documento secundário (Bardin, 2011) e, dessa forma, obter dados importante para responder às questões de investigação. Tem como objetivo

“dar forma conveniente e representar de outro modo essa informação, por intermédio de procedimentos de transformação” (Bardin, 2011, pág.47).

Neste estudo, esta técnica foi implementada nos planos curriculares existentes para o curso de Formação de Professores de Formação Musical e Educação Musical através de uma grelha de observação de dados (Apêndice 5). A seleção dos critérios para a construção desta grelha teve por base a revisão da literatura e a análise de conteúdo da entrevista do *focus group*.

A seleção dos cursos para a análise dos seus planos de estudos teve por base a listagem dos ciclos de estudos autorizados, em agosto de 2016, pela Direção Geral do Ensino Superior (DGES), do ensino público e privado. Foram criadas duas categorias: i) UC (Unidades Curriculares) com áreas adjacentes e ii) UC específicas para o 1º CEB. A primeira categoria foi dividida nas seguintes subcategorias: Psicologia, Didática, Pedagogia, Prática Instrumental, Vocal e Teclado. Para todas as categorias foram colocadas as opções de *sim*, caso o plano de estudo demonstrasse a existência das mesmas, e a opção *não*, no caso da sua ausência.

2.3.3. Inquérito por questionário

Um questionário consiste num conjunto de perguntas referentes a uma ou mais variáveis a medir (Sampieri, Collado, & Lucio, 2006) e inclui uma série de perguntas “que permitem avaliar as atitudes, as opiniões e o resultado dos sujeitos ou colher qualquer outra informação junto dos sujeitos” (Freixo, 2010, p. 282). As perguntas do questionário podem ser abertas ou fechadas (Sampieri, Collado, & Lucio, 2006; Freixo, 2010). As primeiras não limitam antecipadamente as alternativas de resposta (Sampieri, Collado, & Lucio, 2006), o sujeito responde como quer, utilizando o seu próprio vocabulário. Por um lado, facilita ao investigador uma investigação mais profunda do tema, dado que podem surgir respostas mais diversificadas. Por outro, as perguntas abertas requerem que o investigador interprete e trate estatisticamente os dados obtidos, o que se pode tornar a sua tarefa mais lenta e de difícil análise (Freixo, 2010). No presente estudo realizou-se uma análise qualitativa das perguntas abertas. Fez-se uma descrição analítica, um tratamento de informação de conteúdo de cada pergunta para delimitar as unidades de codificação, tendo por base o tema a lograr numa análise categorial (Bardin, 2011).

As perguntas fechadas foram previamente delimitadas (Sampieri, Collado, & Lucio, 2006), o que significa que as respostas são definidas *a priori* pelo investigador. O sujeito seleciona as respostas entre duas ou mais categorias propostas. Este tipo de perguntas permite que o investigador analise e contextualize as respostas com mais rapidez. Não obstante, a

desvantagem radica na dificuldade de construir possíveis respostas às perguntas e no facto do interrogado poder eleger uma resposta que se aproxima da sua opinião, mas que não é fiel à realidade (Freixo, 2010).

Neste projeto, o questionário foi realizado na plataforma digital *Google Forms*. Esta opção ocorreu dado que, por um lado, as instituições têm correio eletrónico e, por outro, pretendeu-se que o questionário fosse acessível e de fácil leitura para o utilizador.

O questionário continha duas partes: (i) informação sociodemográfica; (ii) prática profissional. Na primeira parte, pretendeu-se identificar o sexo, idade e grau académico. Na segunda parte, no que se refere às questões fechadas, tencionou-se recolher informação relacionada com o EAE da música e a disciplina de Formação Musical no contexto da Iniciação Musical, nomeadamente a sua missão, terminologia, habilitações académicas e área de formação dos docentes que lecionam a disciplina da instituição em causa. No que se refere às questões abertas, foi solicitado ao inquirido a enumeração das competências que considerassem essenciais para um professor de Formação Musical no contexto da Iniciação Musical e foi questionado sobre as Disciplinas/Unidades Curriculares fundamentais para constar nos planos de estudos para a formação de professores de Formação Musical para o contexto da Iniciação Musical. A formulação das questões teve por base os dados obtidos através da análise documental e da entrevista realizada no *focus group*.

Os questionários foram enviados para oito estabelecimentos de EAE da música públicos e quarenta e um estabelecimentos do ensino particular e cooperativo correspondendo à zona norte

2.4. Análise de dados

Segundo Stake (2009), a análise de dados pretende atribuir não só significado às primeiras impressões obtidas pelo investigador, mas também às conclusões finais. Para Bogdan e Biklen (1994), a análise inclui o trabalho com os dados, “a sua organização, a divisão em unidades manipuláveis, síntese, procura de padrões, descoberta dos aspectos importantes, e do que deve ser aprendido e a decisão sobre o que vai ser transmitido aos outros” (p. 205).

Para a realização deste estudo teve-se em conta os dados procedentes de todos os instrumentos de recolha dos mesmos: grelha de observação de dados para a análise do plano de estudos, o guião da entrevista semiestruturada para o *focus group* e o questionário. Foi realizado o registo áudio e posterior transcrição e registo em *word* da entrevista do *focus group* (Apêndice 6).

Num primeiro momento, foram separados e anotados os dados para posterior análise e interpretação.

2.5. Triangulação

Para o investigador determinar o significado de cada caso deve recolher informação proveniente de, pelo menos, três fontes (Kemp, 1995). Deste modo, para superar a dificuldade em isolar o fenómeno em estudo, foi necessário utilizar várias fontes de dados e contrastar (triangular) os distintos dados recolhidos (Stake, 2007; Yin, 2009).

A triangulação é um processo baseado no princípio de que uma informação só é válida se procede de três fontes distintas e independentes. Para Denzin (citado por Stake, 2009), existem quatro tipos de protocolos de triangulação: (i) dados, verificar se o fenómeno ou caso permanece inalterado noutra momento ou espaço, ou quando as pessoas interagem de forma diferente; (ii) investigador, observação por parte de diferentes investigadores do mesmo fenómeno; (iii) teoria, quando dois ou mais investigadores fazem a comparação dos seus dados; (iv) metodológica, quando existem múltiplos métodos de recolha de dados.

Para superar as possíveis fissuras existentes entre as distintas fontes de recolha de dados para este estudo, o processo de análise dos mesmos teve por base a triangulação metodológica: questionários, análise de documental e grupos de discussão.

2.6. Questões éticas e deontológicas

As questões éticas apresentam-se como um conjunto de premissas, princípios, costumes e valores que regulam o comportamento do indivíduo no seu grupo social (Freixo, 2010).

Diversos autores (Freixo, 2010; Yin, 2009; Bogdan & Biklel, 1994) defendem que a implementação de um estudo de investigação pode levantar certos problemas éticos. Para evitá-los, o investigador deve ter em consideração os seguintes princípios éticos:

- obtenção do consentimento informado dos intervenientes no estudo;
- proteção da privacidade e da confidencialidade dos sujeitos participantes no estudo (Yin, 2009);
- garantir o anonimato do sujeito em material escrito e nos relatos verbais;
- consideração e respeito pelo sujeito (Bogdan & Biklen, 1994).

A todos os envolvidos no estudo e durante as suas distintas etapas foram comunicados os objetivos do trabalho de investigação e a metodologia utilizada.

2.7. Síntese

Neste capítulo descreveram-se o problema e o contexto da investigação, as questões e objetivos de investigação e a metodologia de estudo de caso como a mais adequada para responder à problemática exposta.

Registaram-se as vantagens e as desvantagens do método de investigação selecionado e as técnicas e instrumentos de recolha de dados utilizados: *focus group*, a análise documental e o inquérito por questionário.

Por fim, abordou-se a forma de como foi realizada a análise de dados e a importância da triangulação dos mesmos, e as questões éticas e deontológicas inerentes a todo o processo de investigação.

Capítulo 3 – Apresentação, Análise e Interpretação De Dados

3. Apresentação, análise e interpretação de dados

3.1. Introdução

Neste último capítulo, apresentam-se, analisam-se e interpretam-se os dados do estudo, tendo por base três tópicos: (i) Perspetiva dos professores face ao perfil docente de Formação Musical no curso de Iniciação Musical; (ii) Plano curricular de formação de professores de Formação Musical e Educação Musical; (iii) Apreciação dos diretores das instituições face ao perfil do docente de Formação Musical no curso de Iniciação Musical. Posteriormente, e tendo em consideração o exposto, apresenta-se uma proposta para um perfil do docente de Formação Musical no curso de Iniciação Musical.

3.2. Perspetiva dos professores face ao perfil docente de Formação Musical

Foram três os docentes do EAE participantes neste estudo, dois do sexo feminino e um do sexo masculino, com idades compreendidas entre os trinta e três e trinta e nove anos. Todos detinham habilitação de mestrado para o ensino e experiência de lecionação na disciplina de Formação Musical no contexto da Iniciação Musical e no ensino genérico no contexto do ensino da música nas atividades de enriquecimento curricular.

Tabela 2: Formação e experiência dos entrevistados

	Formação	Instituição de Formação	Anos de experiência no EAE	Tipologia da Instituição de Trabalho
Docente A	Licenciatura em Professores do Ensino Básico, variante Educação Musical;	Instituto Politécnico/ESE (Público)	Seis anos	Ensino particular cooperativo do EAE.
	Licenciatura em Direção Coral;	Universidade (Pública)		
	Mestrado em Ensino da Música	Universidade (Privada)		

Tabela 2 (cont.): Formação e experiência dos entrevistados

	Formação	Instituição de Formação	Anos de experiência no EAE	Tipologia da Instituição de Trabalho
Docente B	Licenciatura em Professores do Ensino Básico, variante Educação Musical.	Instituto Politécnico/ESE (Público)	Três anos	Ensino particular cooperativo do EAE.
	Mestrado em Ensino da Música	Instituto (Privado)		
Docente C	Licenciatura e Mestrado em Educação Musical	Instituto (Privado)	Quatro anos	Ensino particular cooperativo do EAE.

3.2.1 Formação docente

Os entrevistados salientaram que, de uma forma geral, o plano de estudo das suas licenciaturas responde às necessidades do EAE no âmbito do 1º CEB. O docente C destaca a unidade curricular de expressões, na qual trabalhou a Expressão Musical e Expressão Dramática, e que em muito contribuiu para o desenvolvimento atual do seu trabalho no 1º CEB. No entanto, a docente B mencionou que seria importante existir uma componente mais forte na prática de teclado, para fazer pequenas harmonizações e improvisar.

Dada a formação da docente A, destaca-se o seguinte:

fazendo a comparação entre as duas licenciaturas, de facto, aquela que me deu mais bagagem e que me deu mais *know-how* para eu poder trabalhar com estas idades foi, sem dúvida, a ESE. A licenciatura de Direção Coral (...) foi muito mais direcionada mesmo para a performance, coisa que às vezes no primeiro ciclo... nós temos que ter muita Pedagogia e muita Psicologia para sabermos lidar com as crianças (Docente A, 39 anos).

De acordo com esta docente, é a licenciatura em Educação Musical que mais se adequa para trabalhar com o 1º CEB no contexto do EAE. A docente enfatiza, ainda, que no decorrer do seu mestrado não houve nenhuma unidade curricular direcionada para o 1º CEB, apenas foram abordadas questões didáticas e pedagógicas no âmbito geral.

Relativamente à abordagem de pedagogos e as suas metodologias durante a formação académica, todos apontaram terem trabalhado no contexto da licenciatura e, pontualmente, no mestrado. Os docentes revelaram ter conhecimento, de uma forma genérica, dos princípios de vários pedagogos, todavia, fizeram sobressair e enquadraram no contexto do 1º CEB os

pedagogos Gordon, Kodály, Sergio Aschero e Carl Orff. A docente A destacou que foi muito importante ter tido a oportunidade de inteirar-se das várias metodologias para abrir horizontes e para perceber o que é que poderia trabalhar ou o que é que poderia abordar de cada uma, em determinada situação, em contexto de sala de aula (Docente A, 39 anos).

À semelhança de vários autores (Palheiros, 2012; Sousa, 2015; Torres, 2015), também os docentes reconhecem a importância das metodologias propostas pelos pedagogos para a formação musical da criança. Cada um tem a sua especificidade, mas com um objetivo comum: o fazer e vivenciar música para um crescimento rico e harmonioso (Santos, 1989; Frega, 2008).

A questão relativa à existência de distinção entre ensino da música no ensino genérico e ensino especializado no contexto do 1º CEB durante a formação académica propiciou bastante debate. A docente B mencionou que foi no contexto de estágio do 1º CEB no âmbito do EAE que mais alertou e a fez refletir sobre esta temática. A sua professora cooperante considerou muito importante que assistisse ao 1º CEB e, no decurso dessas aulas, pudesse verificar que apesar das crianças terem muita prática, sobretudo através do instrumental Orff, essa prática era acompanhada com leitura de notas e reconhecimento rítmico. Esse aspeto suscitou de imediato comparação com os alunos do ensino genérico (AEC) que, apesar de também praticarem Orff não tem a mesma preparação para o nível de leitura de notação musical. A docente acrescentou ainda que

já vi alguns colegas a dizerem que acham que os professores de formação musical no primeiro ciclo que são loucos, que os obrigam a fazer coisas que eles não conseguem. Quando eu acho que é mentira. Porque (...) eles podem ter muita prática, e devem, mas eles também já podem começar a aprender umas coisas, não é? Dentro do grau de dificuldade, que os comece a encaminhar para o primeiro grau, não é? E acho que no genérico pensa-se muito que realmente eles quase que são uns coitadinhos de uns meninos, que aquilo é demasiado para a cabeça deles. Quando não é nada. (...) Essa é a visão que eu tenho e que tenho visto, continuo a ver os mesmos problemas e ensinam-se as coisas, muitas vezes, de uma forma... que o aluno, pronto, sabe cantar, é afinado, consegue fazer o ritmo, imitar, mas depois na parte da leitura não (Docente B, 33 anos).

Contrapondo este princípio, a docente A referiu que no 1º CEB do EAE e do ensino genérico deve-se enfatizar a vivência e prática musical, deixando a escrita e a leitura para segundo plano, e deu o seguinte exemplo

eu acho que, quando nós trabalhamos com alunos do primeiro ciclo, é importante que eles tenham acesso à partitura (...) o objetivo final, não é que eles no final saibam ler as notas todas... mas acredito que, tendo esse trabalho, ou fazendo esse exercício regularmente, (...) no final o resultado será conseguido, ou seja, não se limitaram a aprender a canção, por memorização, mas como estão a visualizar as notas e os ritmos nas pautas, vão automaticamente fixando e memorizando essas imagens, que depois lhes facilitará, sim, a leitura, ou a aprendizagem mais formal, no segundo ciclo (Docente A, 39 anos).

Perspetivando as áreas de formação que deverão constar de um plano curricular de estudos de um professor de Formação Musical para a Iniciação Musical, todos os docentes foram unânimes ao apontar a Psicologia, a Didática e a Pedagogia. A docente B acrescentou ainda a importância de reforçar a Prática Instrumental e Vocal com ênfase em peças musicais para crianças.

Para além da formação formal, todos os sujeitos apontaram agentes culturais que tiveram forte presença na formação enquanto docente, nomeadamente, bandas filarmónicas, ranchos folclóricos e coros.

3.2.2. Prática Docente

A nível de prática docente, todos os professores mencionaram que, apesar de ser a direção da escola a fazer a distribuição do horário, a verdade é que a sua preferência recai na iniciação musical por ser o ciclo de ensino de eleição.

No que concerne à colocação em prática das metodologias dos pedagogos abordados na formação académica, a docente A referiu que uma vez que explorou vários pedagogos durante a sua formação, no contexto de trabalho coloca-os em prática de acordo com o projeto que está a ser desenvolvido. Deu o exemplo de Gordon para o desenvolvimento auditivo, a pedagogia Orff para desenvolver competências a nível da destreza e da coordenação e o Kodály para a prática vocal e a valorização do património musical. A docente B, por sua vez, refere o Kodály para a aprendizagem do ritmo e menciona que é o que mais utiliza. O docente C indicou Sergio Aschero como a metodologia que mais coloca em prática para o ensino da notação rítmica.

Todos os docentes mencionaram que no decorrer da sua formação tiveram acesso a vários pedagogos e reconhecem a sua importância na formação da criança. No entanto, quando referem as metodologias que colocam em prática, o número de pedagogos é reduzido quando comparados com os que têm conhecimento. Este aspeto é relevante na medida em que seria pertinente perceber se esta situação ocorre porque os docentes na sua formação têm diferentes abordagens nesta matéria, como por exemplo: o número de horas dedicadas aos pedagogos ou a abordagem aos pedagogos ser numa vertente mais prática/teórica. Também seria pertinente saber se os docentes colocam em prática a metodologia com a qual estão mais à vontade e de acordo com a necessidade da sua turma.

Relativamente às dificuldades que os docentes sentem no contexto da iniciação musical, o docente C referiu que as suas dificuldades são também sentidas pelos colegas de instrumento

ou classe conjunto. De acordo com o docente, as crianças têm uma oferta extracurricular muito grande e sente que

cada vez mais, os alunos que vão para o ensino artístico... primeiro, não têm noção do que é o ensino artístico... segundo, os pais menos noção têm... e terceiro... para não gastar dinheiro no ATL (...) vão para ali. E até é fixe e dizem que faz bem ao cérebro (Docente C, 35 anos).

Acrescentou ainda que, por vezes, os encarregados de educação colocam os seus educandos no quarto ano do 1º CEB para terem maior probabilidade de acesso ao ensino articulado porque a música “faz bem às outras disciplinas”. O docente expressou a sua tristeza por grande parte dos encarregados de educação não valorizarem a música *de per si* e, por essa razão, apontam a necessidade de serem os docentes do ensino a especializado a terem a missão de elucidar bem os encarregados de educação do que é andar num EAE. Reforçou ainda que o 1º CEB é a base de tudo.

A docente B concordou com o docente anterior e apontou como dificuldades as diferentes idades e níveis de aprendizagem musical na mesma turma, porque os encarregados de educação não demonstram flexibilidade no horário e porque, à semelhança da situação anterior, muitos optam por colocar os educandos apenas no último ano do 1º CEB para terem acesso ao ensino articulado.

A docente A também concordou com os colegas anteriores e acrescentou que a dificuldade que sente prende-se com os colegas e com os encarregados de educação “acharem que o trabalho que é feito na iniciação musical é um trabalho menor”. Assim, considera, de igual forma, que os professores do 1º CEB do EAE da música têm pela frente um grande desafio que é

mostrar, não só aos pais, mas também aos outros colegas de outros níveis de ensino, que o trabalho que nós fazemos com a iniciação deve ter o mesmo rigor, ou tanto rigor, como um trabalho feito no segundo ou no terceiro ciclo (Docente A, 39 anos).

Prosseguiu referindo que o facto da iniciação musical ser vista como menos exigente é visível em situações de audições; quando algo corre menos bem é sempre desculpável pelo público e até mesmo pelos colegas de trabalho porque ainda são “pequeninos”. É uma ideia que a docente não defende porque os objetivos traçados para a iniciação estão em conformidade com o seu nível de aprendizagem e idade. Assim, se algo corre menos bem é importante debater com as crianças sobre o que falhou e encontrar estratégias para melhorar.

De acordo com a docente, o 1º CEB é um ciclo de ensino muito exigente porque

os alunos exigem mais de nós, porque os níveis de concentração são mais pequenos, porque nós temos de inventar e reinventar estratégias para conseguir que eles atinjam os objetivos que

nós pretendemos e que essas estratégias não sejam cansativas para eles, porque eles (...) são os primeiros a dizer: “ai que seca” (Docente A, 39 anos).

Relativamente à aprendizagem na disciplina de Formação Musical ou na motivação dos alunos para a disciplina, consideram que no 1º CEB não sentem este problema.

Os docentes apontaram as suas dificuldades para questões relacionadas à importância da disciplina de Formação Musical junto dos encarregados de educação. Essas questões prenderam-se, essencialmente, com exigências de horários que, por vezes, levavam os encarregados de educação a não estarem disponíveis para levar o seu educando várias vezes por semana.

Ao nível de materiais, os docentes B e C concordaram com a ausência assinalável de materiais/recursos específicos para este ciclo de ensino, sendo, por norma, eles mesmos a construir os seus próprios materiais. A docente A não partilha da mesma opinião, mencionando que “já se vêm muitos compositores portugueses a apostar na criação de música... coral”. Destacou que, muitas vezes, trabalha a Formação Musical a partir das peças trabalhadas na Classe Conjunto por considerar estas áreas interdisciplinares. Apontou ainda que, neste ciclo,

não sei outra forma de trabalhar a Iniciação Musical... que é através do projeto pensar no tema, numa temática, e juntar a classe de conjunto e a formação musical, cada uma nas suas áreas, nas suas valências, em prol de um produto final comum (Docente A, 39 anos).

Esta conceção gerou debate que importa aqui sobressair porque as diferentes opiniões podem enriquecer a visão do perfil docente mais adequado para este ciclo de ensino.

Na opinião da docente B, a Formação Musical não devia estar ligada à disciplina de Classe Conjunto porque, por vezes, o nível de dificuldade abordado em Classe Conjunto a nível vocal não corresponde ao da Formação Musical. A docente é apologista de que na Formação Musical sejam trabalhadas melodias curtas e simples. O docente C indicou que tudo o que é implementado na Classe Conjunto pode ser, também, explorado na Formação Musical, mencionando os exemplos das dinâmicas, andamentos, compositores. Durante a resposta a esta questão, os docentes direcionaram-se para a temática da ausência de programa de Formação Musical, de indefinição ao nível legislativo e as habilitações dos docentes para trabalhar com este ciclo de ensino. Todos concordaram que está tudo muito indefinido e apontam o facto deste ciclo não ser oficialmente obrigatório para que exista uma definição mais clara.

A postura dos docentes demonstra, desta forma, a inquietação já mencionada por autores como Tracana (2013) e Fernandes (2007), no que à definição deste ciclo diz respeito, não só a

definição do programa da disciplina de Formação Musical, como também a necessidade de repensar a formação docente para este contexto.

3.2.3. Formação Contínua

Na abordagem à formação contínua foi levantada a questão sobre a Formação Musical no 1º CEB do ensino especializado ser ou não denominada por Educação Musical. A docente B considera que não faz sentido fazer essa distinção porque, na sua opinião, “acaba por ser a mesma coisa”. Se considerarmos a formação contínua de uma forma genérica, como por exemplo as ações de formação para o 1º CEB relacionadas com várias temáticas, todos os docentes reconheceram a existência de várias. O mesmo não se verifica para a formação contínua no âmbito do EAE para o 1º CEB porque todos os docentes revelaram desconhecer a sua existência. Todavia, dois docentes referiram que nos últimos dois anos frequentaram o mestrado em Ensino da Música, e por essa razão, não estiveram particularmente atentos à existência de ações de curta duração neste contexto. Acrescentaram ainda que, no decurso do mestrado, não tiveram ações pontuais, como por exemplo *workshops*, palestras e seminários, cuja temática fosse o ensino da música no EAE no 1ºCEB.

Apesar da falta de conhecimento por parte dos docentes sobre a existência de ações neste ciclo de estudos, os mesmos reconhecem a sua importância

a formação contínua é muito importante e todos temos necessidade de reciclagem, de ouvir coisas novas, de relembrar coisas que fomos aprendendo ao de leve e que numa ação de formação conseguimos um aprofundamento maior (Docente A, 39 anos).

As ações de formação que existem são, de acordo com os docentes, promovidas pela APEM e por sindicatos. Se através da revisão da literatura foi possível constatar a Fundação Calouste Gulbenkian, a Juventude Musical Portuguesa, a APEM, a Fundação Casa da Música, o Centro Ward e a Associação Wuytack de Pedagogia Musical como instituições que têm impacto na Educação Musical, para estes três docentes apenas a APEM responde às necessidades deste ciclo de estudos.

Em relação ao modo como obtêm informação sobre a existência de ações de formação, o docente A referiu que é através da pesquisa individual pela *internet*, o Docente B mencionou que é através da sua escola e o docente C indicou o sindicato como meio de acesso à formação. Este último docente acrescentou que teve uma proposta do sindicato para ser ele a realizar ações de formação no âmbito do EAE, dada a sua escassez. Esta proposta foi recusada devido à sua indisponibilidade horária. Este aspeto poderá ser suscetível ao questionamento do seguinte: a

existência residual de ações de formação para este ciclo de estudos advém da falta de interesse dos docentes para a participação nas mesmas ou da ausência de docentes disponíveis para a implementação das mesmas?

Quando questionados sobre a existência de partilha de informação entre os profissionais desta área em Portugal, foram unânimes a referir que consideram não existir. Mencionaram que a internet é um bom recurso para a troca de materiais, mas a existência de, por exemplo, uma conferência na qual é possível conhecer projetos desenvolvidos em outras escolas e debater ideias sobre distintas temáticas não existe.

3.2.4. Relação com a instituição de trabalho

Na relação com a instituição de trabalho pretendeu-se verificar se esta tinha exigido a cada docente formação específica para trabalhar com o 1º CEB e conhecer a sua posição relativamente aos objetivos da Formação Musical para este ciclo de ensino.

No que diz respeito à primeira temática, o docente C referiu que a instituição solicitou que a sua formação fosse em Educação Musical, para trabalhar com as crianças do 1º CEB. No entanto, o docente acrescentou que “agora estão a exigir a quem não tem a profissionalização em Formação Musical que a vá tirar porque é formação musical que estão a dar no primeiro ciclo” (Docente C). Esta mesma ideia é defendida pela docente B que começou a trabalhar com a iniciação musical precisamente porque era detentora de uma licenciatura em educação musical, mas mais tarde teve que fazer a profissionalização em formação musical. Em relação à docente A não lhe foi exigida qualquer tipo de formação.

Em relação à segunda temática, o docente C referiu que na sua escola existe um departamento de Iniciação Musical, no qual é ele o delegado, e outro de Formação Musical. Todavia, há um contato permanente com o colega, delegado do departamento de Formação Musical, para que haja uma ponte entre os ciclos de estudos. O docente acrescentou que é muito importante existir um departamento de Iniciação Musical porque “uma carreira faz-se pelos alicerces, não é pelo telhado” (Docente C, 35 anos). Por essa razão, a escola faz deste ciclo de estudos a sua grande aposta.

A docente B é também delegada, mas o departamento denomina-se Ciências Musicais, onde a disciplina de Formação Musical é abordada juntamente com os restantes ciclos de estudos. Todos os docentes definem os objetivos, competências e programa. A mesma realidade é apresentada pela docente A, não existe departamento de Iniciação Musical, sendo que a Formação Musical do 1º CEB é abordada no departamento de Ciências Musicais. Neste

contexto, acrescenta que não são emanadas orientações pedagógicas pelos órgãos da instituição, seja pela direção, seja pelo próprio departamento. No entanto, salienta que todas as propostas que são apresentadas à direção têm sido aprovadas e apoiadas, tanto a nível de logística como em termos de concretização. Neste âmbito, a docente sentiu necessidade de comparar o trabalho que atualmente desenvolve na sua instituição com outra instituição onde trabalhou dois anos antes e na qual havia um departamento de Iniciação Musical. Relatou que “em termos de departamentos estão muito definidos e dentro de cada departamento há sempre muita orientação, ou seja, o coordenador não faz nada sem que a direção da academia dê o aval” (Docente A, 39 anos). Num primeiro momento, as propostas eram apresentadas à diretora através de uma conversa informal que questionava estratégias para desenvolver as atividades. “Aí senti, sim, muita organização... e havia esse apoio pedagógico, não só na aquisição de materiais, como também em orientações, para que as atividades que nós propúnhamos ou que nós pretendíamos fazer tivessem sucesso e fossem bem-sucedidas” (Docente A, 39 anos). Pelo exposto, a docente considera que era fundamental existir um departamento de Iniciação Musical na instituição onde trabalha, para que este ciclo de ensino fosse mais forte e fosse considerado pelos restantes membros da instituição tão importante como os restantes ciclos de ensino.

A docente B defende que, no seu contexto escolar, faz todo o sentido que a Formação Musical do 1º CEB esteja presente no departamento de Ciências Musicais, para que haja uma ponte dos conteúdos programáticos para o ano seguinte. Nesta temática, o docente C interveio referindo que essa ponte existe, mesmo havendo o departamento de Iniciação Musical, através dos delegados dos departamentos. No decorrer deste debate, a docente B mencionou que a colega que também trabalha na Iniciação Musical está sempre presente nas reuniões do departamento de Ciências Musicais para se inteirar do que se passa nos anos seguintes. Questionada sobre a formação da colega referiu que é formada em instrumento (clarinete).

3.2.5. Papel da Formação Musical no contexto da Iniciação Musical

O papel da Formação Musical no contexto da Iniciação Musical foi abordado tendo em consideração dois pontos: a sua missão e a sua definição.

O docente C considerou que era imprescindível primeiro definir a missão do EAE e, posteriormente, a missão da Formação Musical. De acordo com este docente, a missão do EAE passa por formar artistas, mas também pessoas mais ricas cultural e musicalmente porque serão estas os ouvintes/público dos músicos. A docente A também interveio no sentido de reforçar a ideia de que a missão do EAE é educar as pessoas, “não vamos ter a pretensão de que o menino

que entra na iniciação musical vai sair... no final do ensino artístico como músico profissional” (Docente A, 39 anos). De acordo com esta docente, a maior diferença entre o ensino especializado e o ensino genérico não são os conteúdos, mas sim a profundidade com que se aborda os mesmos. A docente B associou a missão da disciplina aos conteúdos e objetivos e deu o exemplo de educar o ouvido, conhecer a notação convencional e não convencional e fazer a ponte com o instrumento. Deste modo, as opiniões dos três docentes estão em concordância com Pedroso (2004), para o qual a missão da Formação Musical passa por assumir uma dupla função: formação de músicos e público.

No que se refere à definição da Formação Musical, foi questionado se existe diferenciação entre a expressão musical do primeiro ciclo e/ou das atividades de enriquecimento curricular do ensino genérico e a formação musical na iniciação musical nas escolas de ensino especializado. Os docentes consideram que não deveria existir essa diferença porque no decorrer da sua formação académica “os pedagogos são sempre os mesmos. Seja na formação musical, seja nos cursos, licenciaturas de formação musical, licenciaturas de educação musical, fala-se sempre nos mesmos pedagogos em todas elas, não há diferenciação, porquê?” (Docente B, 33 anos). Consideram que quem faz essa diferenciação são os próprios colegas. O docente C deu o exemplo dos colegas de instrumento, por vezes, questionarem qual a razão de não trabalhar determinada matéria com os meninos (por exemplo clave de dó). De acordo com os docentes, não se ganha nada de bom com essa distinção. O docente C defendeu a ideia de que a designação de Formação Musical no contexto do 1º CEB, mesmo o EAE, não faz sentido; no seu entender deveria ser Expressão Musical ou Educação Musical. A docente A também partilha da mesma opinião, sendo referido que a denominação de Formação Musical inclina os docentes mais para a teoria, enquanto a designação Expressão Musical para a prática. Segundo a docente, a Expressão Musical “dá-nos mais liberdade para ir buscar a outras áreas... seja mesmo à pintura, à literatura, aos audiovisuais, para a partir daí trabalharmos os conceitos teóricos” (Docente A, 39 anos). Esta visão não foi partilhada pela docente B que considera que o nome de Formação Musical está bem empregue.

Neste diálogo, todos apontaram ser importante ter bem presente a definição de expressão, formação e educação, no entanto, reconhecem que o que está na lei é Formação Musical e, por essa razão, é dessa forma que se tem de assumir.

3.2.6. Perfil docente de Formação Musical no âmbito da Iniciação Musical

A abordagem do perfil docente mais adequado para lecionar a Formação Musical no contexto da Iniciação Musical foi assumida, neste trabalho, tendo em consideração

exclusivamente as habilitações académicas, devido às recentes alterações legislativas nesta área.

Esta temática não foi consensual junto dos docentes. Os docentes A e C apontaram um perfil cuja habilitação académica deveria advir do ensino básico e da formação no conservatório de música. A docente A expressou o seguinte

o perfil do professor da iniciação musical devia ser um professor que tivesse uma licenciatura em ensino básico... numa ESE e que... paralelamente tivesse tido uma formação num conservatório, porquê? Porque juntava a vertente pedagógica que nos é dada pela ESE, sem dúvida, e eu sei, tenho essa realidade, porque tive a oportunidade de fazer duas licenciaturas em áreas diferentes que se complementam... uma mais virada na sua essência para o ensino, que foi a ESE, e outra mais ligada à performance. (Docente A, 39 anos)

Esta docente mencionou que é crucial ter oportunidade de trabalhar com crianças (seis aos dez anos) no decorrer da formação académica, porque é uma realidade completamente diferente da dos outros ciclos de ensino. O docente C apontou como perfil ideal um professor com Licenciatura em Educação Musical e Mestrado em Educação Musical. Em contrapartida, a docente B não fez distinção entre a licenciatura de Educação Musical e a de Formação Musical, considerando que a experiência não formal também deve ser tomada em linha de conta quando se recruta alguém para trabalhar no contexto da iniciação musical.

Quando questionados sobre a formação que existe ao nível das instituições do ensino superior no âmbito do ensino especializado para este nível de ensino, foram unânimes a mencionar o seu desconhecimento.

3.3. Apreciação dos diretores das instituições face ao perfil do docente de Formação Musical

A obtenção de informação referente ao perfil do docente de Formação Musical no curso de Iniciação Musical, por parte dos diretores das instituições, foi conseguida através de treze respostas ao questionário implementado. Ao nível da informação sociodemográfica, sete diretores são do sexo masculino e seis do sexo feminino, com idades compreendidas entre os vinte e um e cinquenta e seis anos. Referente ao grau académico, sete são detentores do título de mestrado, três de licenciatura e um de doutoramento, bacharelato e profissionalizado.

No que se refere à questão relativa à prática profissional, os diretores começaram por definir a missão do Ensino Artístico Especializado da música. Nesta temática, três seleccionaram apenas uma opção que foi a de formar artistas. Os restantes elegeram as várias opções de resposta: formar artistas, formar ouvintes/público, educar o ser humano, formar músicos

amadores. Destes, dois utilizaram a opção outro, para referir que a missão do EAE é “contribuir para a formação geral das crianças estando atentos para oferecer uma formação mais aprofundada àqueles que revelam especial talento para a música e assim pretendam prosseguir uma carreira nesta área” (Diretor A). Na mesma linha de pensamento, outro diretor mencionou que a missão passa por “contribuir para a formação global do indivíduo, através do desenvolvimento de competências de compreensão e expressão musical que lhe permitam o prosseguimento de estudos na área da música, se ele assim o desejar” (Diretor B).

Posteriormente à definição da missão do EAE, foi questionado qual a missão da Formação Musical e, neste contexto, apenas uma resposta apontou o educar o ouvido como missão, todas as outras respostas apresentaram várias opções: educar o ouvido, conhecer a notação convencional, fazer a ponte com o instrumento, vivenciar a música. Neste parâmetro, destacaram-se quatro respostas que acrescentaram à missão da Formação Musical o “fomentar o contacto com reportórios/compositores de diferentes épocas” (Diretor A), o “estimular a expressão musical individual e em grupo, (interpretação, improvisação e criação musical) através da exploração de instrumentos musicais e objetos sonoros” (Diretor B).

De uma forma genérica, as respostas sobre a missão da FM seguem o mesmo princípio das respostas obtidas sobre a missão do EAE. Para a maioria dos diretores existem múltiplas missões para esta tipologia de ensino, sendo que a formação do ser humano está na base de todas elas.

Relativamente à utilização do termo Formação Musical para o curso de Iniciação Musical, nove indivíduos consideraram o mais adequado, enquanto que três responderam de forma negativa. A justificação para considerarem que o termo é o mais adequado prende-se com o facto de: transmitir conteúdos específicos; residir no acto de formar; ser um termo abrangente; formar o músico e indivíduos a vários níveis; englobar várias temáticas, formas e modos de trabalhar os conteúdos (a antiga denominação de solfejo era muito redutora) e encarar a disciplina de forma mais prática. Duas respostas mencionam que não consideram que o nome da disciplina faça qualquer diferença neste contexto. Os três indivíduos que responderam negativamente justificaram a sua opção referindo que, no âmbito da Iniciação Musical, (i) a Formação Musical não é o mais importante; na sua perspetiva “é necessário que as crianças vivam a música, partilhem experiências, tomem gosto pelo ouvir, interiorizar, repetir, imitar” (Diretor A); (ii) “o termo Formação Musical é geralmente associado a uma disciplina mais focada na educação auditiva, o que durante a fase da Iniciação Musical é redutor; nesta fase faz mais sentido promover um contacto ativo (vivencial) com a música e a exploração da expressão musical individual e em grupo (Diretor B); (iii) O nome está associado a uma forma de estar na

aprendizagem musical demasiado formal (Diretor C). Neste sentido, foi solicitada uma sugestão para o termo que se deveria utilizar neste contexto e a Expressão Musical foi o termo que obteve o maior número de respostas.

No que se refere às habilitações que os docentes possuem para trabalhar na Iniciação Musical para lecionar a disciplina de Formação Musical, um diretor revelou não ter conhecimento, os outros revelaram que cinco são detentores de licenciatura, oito de mestrado e um de habilitação própria. Relativamente à área de formação destes docentes, quatro são da área de Música, variante de Formação Musical, quatro do Ensino da Música, três de Educação Musical e dois de instrumento. Esta diversidade de áreas pode contribuir para as diferentes opiniões referentes ao papel da disciplina de Formação Musical neste contexto de ensino.

No que concerne às competências que os diretores consideram essenciais para um professor de Formação Musical no contexto da Iniciação Musical, a análise das respostas foi dividida em duas grandes áreas: Saber (Música) e Saber Fazer (Didático-Pedagógico). A opção por esta divisão deveu-se à recolha de dados realizada através do *focus group* e da análise documental na qual se evidenciaram estas duas áreas.

No Saber Música destaca-se:

- o domínio da voz, do piano ou de um instrumento harmónico;
- o domínio rítmico e melódico;
- a implementação de atividades diversificadas nas aulas;
- o conhecimento de repertório variado;
- conhecimentos aprofundados da voz infantil;
- a análise e a história da música.

Das competências enumeradas anteriormente, o domínio da voz, do piano ou de um instrumento harmónico foi a que registou maior incidência por parte dos diretores.

Relativamente à segunda área, Saber Fazer: Didático-Pedagógico, ressalta-se:

- a grande capacidade de trabalho;
- os conhecimentos pedagógicos sólidos;
- o domínio e conhecimentos sobre os métodos pedagógicos dos grandes pedagogos;
- o ser rigoroso e competente;
- o gostar e ter aptidão para trabalhar com crianças;
- o gostar de aprender com as crianças;
- ser criativo, versátil e gostar muito de música e do seu trabalho;

- ser verdadeiro, rigoroso e paciente;
- ser dinâmico e atualizado;
- possuir grande aptidão ao nível interpessoal;
- ter consciência da didática a utilizar com crianças;
- promover a criatividade;
- ser assíduo e pontual;
- ser organizado, responsável e determinado;
- ter capacidade de seleção, organização e sequenciação da informação;
- ter capacidade de avaliar o seu trabalho e o dos alunos;
- ter formação adequada para a faixa etária em questão;
- ter formação na vertente ensino de Educação Musical;
- ter capacidade de interação entre o ensino prático e o ensino lúdico da música;
- possuir a capacidade de improviso mediante situações diferentes do habitual.

Claramente, esta área, quando comparada com a área do Saber Música, teve maior número de incidências não só de quantidade, mas também de diversidade. Este aspeto sugere que para os diretores das instituições do EAE, as competências Saber Fazer: Didático-Pedagógico assumem um papel importante nas aulas de Formação Musical no contexto da Iniciação Musical. Evidencia-se que os docentes de Formação Musical têm de gostar de trabalhar com crianças, ter uma postura crítica e avaliativa do seu trabalho. Todavia, se é possível constatar esta nítida divisão das duas áreas, a verdade é que está sempre subjacente que estas se completam.

Depois de conhecer as competências que os diretores consideram essenciais num professor de Formação Musical, apresentam-se, de seguida, as unidades curriculares que deverão constar no plano curricular para a formação dos professores. A análise das respostas teve subjacente que a formação prévia (1º ciclo de estudos) já contempla a prática musical, como se pode comprovar na pesquisa e análise dos planos curriculares das universidades e politécnicos.

Deste modo, serão aqui destacadas apenas todas as opções que não são adjacentes à Educação Auditiva, Prática Instrumental e Vocal, História da Música, Coro/ Música de Câmara, Análise, Composição, Harmonia e Improvisação, etc.

É neste contexto que se nomeiam as unidades curriculares mencionadas pelos diretores:

- música para a infância/reportório para a infância;
- fisiologia da voz: voz infantil;

- pedagogia da Formação Musical e da Iniciação Musical;
- didática musical, dança, drama;
- expressão dramática;
- psicopedagogia;
- psicologia do desenvolvimento;
- princípios de didática;
- educação e ética;
- modelos da avaliação da aprendizagem;
- psicologia da educação;
- psicologia da música;
- prática educativa;
- projeto de investigação;
- pedagogia musical;
- sociologia da educação.

Das opções referidas, a pedagogia, didática e o repertório infantil foram as que obtiveram maior incidência de resposta. Deste modo, a preocupação demonstrada nas competências do Saber Fazer: Didático-Pedagógico surge aqui refletida na proposta de unidades curriculares para o plano curricular da formação docente no âmbito da Formação Musical. É interessante verificar que nos planos curriculares analisados, nomeadamente no 2^a ciclo de estudos, a didática e a pedagogia está bastante presente na maioria das instituições. No entanto, esse facto ainda não se reflete na prática profissional das nossas instituições, a julgar pela apreciação dos diretores, não só no que se refere às competências do docente de Formação Musical para a Iniciação, como pelas unidades curriculares sugeridas para o plano curricular. Seria pertinente, em estudos futuros, perceber se esta ausência de impacto está relacionada como os planos curriculares serem recentes e os formados que o frequentaram não estarem a colocá-los em prática ou se o programa das unidades curriculares existentes não responde às necessidades de um professor de Formação Musical no contexto do curso de Iniciação Musical.

3.3.1. Plano curricular de formação de Professores de Formação Musical e Educação Musical

A pesquisa e análise dos planos curriculares realizou-se no âmbito da Formação Musical e Educação Musical e baseou-se nos seguintes cursos: Música, Educação Musical e Música,

variante de Formação Musical, referentes ao 1º ciclo de estudos, que confere o grau de licenciatura, e aos cursos Ensino da Música e Ensino de Educação Musical no Ensino Básico, referentes ao 2º ciclo, que corresponde ao grau de mestre.

Foram analisados os planos curriculares de sete instituições de ensino superior público no que diz respeito ao 1º ciclo de estudos e dez instituições de ensino superior (duas do ensino privado e oito do ensino público) no que ao 2º ciclo de estudos diz respeito.

Os critérios para a análise dos referidos planos tiveram por base as necessidades apresentadas pelos docentes participantes no *focus group*. Foram pesquisadas unidades curriculares que os docentes manifestaram terem sido cruciais na sua formação para trabalhar no curso de Iniciação Musical ou que com a prática consideraram que seriam uma mais-valia. Dado que não se pretende fazer um estudo profundo sobre os conteúdos das unidades curriculares, mas sim obter uma visão alargada sobre o panorama da formação de professores no âmbito da música, procurou-se, no decorrer da pesquisa, unidades curriculares adjacentes às seguintes áreas: Projeto, Psicologia, Didática, Pedagogia, Prática Musical (Instrumental, Vocal, Teclado) e 1º CEB (Apêndice 5).

No contexto do 1º ciclo de estudos (Tabela 3), salienta-se a prática musical como a área mais predominante.

O curso de Educação Musical destaca-se pela presença de todas as áreas curriculares pesquisadas quando comparado com os restantes cursos.

No curso de Música, salienta-se a Universidade de Aveiro que, no seu plano curricular de licenciatura, apresenta a Psicologia e o Projeto como áreas estudo.

No plano curricular do curso de Música, variante de Formação Musical, apenas estão presentes unidades curriculares adjacentes à Prática Musical.

Neste ciclo de estudos é o curso de Educação Musical que melhor responde às lacunas apontadas pelos docentes de Formação Musical no *focus group*.

Tabela 3: Áreas adjacentes às unidades curriculares presentes no plano curricular dos cursos de professores no 1º ciclo de estudos

Nome do Curso	Nome da Instituição de Ensino Superior	UC com áreas adjacentes a:			
		Projetos	Psicologia	Pedagogia	Prática Musical
Música	Universidade de Aveiro	x	x		
	Universidade de Évora				x
	Universidade do Minho				x
Educação Musical	Instituto Politécnico do Porto	x	x	x	x
Música, variante de Formação Musical	Instituto Politécnico de Castelo Branco				x

Referente ao 2º ciclo de estudos (Tabela 4), destaca-se, comparativamente ao ciclo anterior, não só o aumento das instituições de ensino superior que atribuem este grau de estudos, mas também das áreas da Psicologia e Didática que estão presentes na maioria dos planos curriculares das instituições pesquisadas.

No curso Ensino da Música ressalta-se que as áreas predominantes são a Psicologia e Didática. Também se verifica a existência de Projeto na Universidade Católica e de Pedagogia no Instituto Superior de Estudos Interculturais e Transdisciplinares de Viseu.

No curso de Ensino de Educação Musical no Ensino Básico, a área predominante é a Pedagogia, patente em todos planos curriculares de todas as instituições. O Instituto Politécnico do Porto destaca-se pela forte componente de prática musical, tanto a nível vocal como instrumental, ao contrário das restantes instituições que apresentam ausência desta área de trabalho.

Tabela 4: Áreas adjacentes às unidades curriculares presentes no plano curricular dos cursos de professores no 2º ciclo de estudos

Nome do Curso	Nome da Instituição de Ensino Superior	UC com áreas adjacentes a:					
		Projeto	Psicologia	Didática	Pedagogia	Prática	
						Instrumental	Vocal
Ensino da Música	Universidade de Aveiro		x	x			
	Universidade de Évora		x	x			
	Universidade do Minho		x	x			
	Instituto Superior de Estudos Interculturais e Transdisciplinares de Viseu		x	x	x		
	Universidade Católica Portuguesa	x	x	x			
Ensino de Educação Musical no Ensino Básico	Universidade Nova de Lisboa	x	x	x	x		
	Instituto Politécnico de Bragança	x	x	x	x		
	Instituto Politécnico de Coimbra				x		
	Instituto Politécnico do Porto		x	x	x	x	x
	Instituto Politécnico de Castelo Branco	x	x	x	x		

A categoria denominada de 1º CEB, inicialmente prevista para análise, não teve qualquer ocorrência nem no 1º nem no 2º ciclo de estudos. Contudo, não se pode aferir que as instituições não abordem este ciclo de ensino, dado que esta abordagem poderá ocorrer através das diferentes unidades curriculares. Apenas fica patente que no seu plano curricular não surgem unidades curriculares com o referido nome ou adjacente ao 1º CEB.

3.4. Proposta para um perfil docente de Formação Musical no curso de Iniciação Musical

A realização de uma proposta para um perfil docente de Formação Musical no curso de Iniciação Musical constitui um grande desafio, por considerar que se trata de uma área onde deverão ser ouvidos vários interlocutores. Seguidamente, será apresentada uma proposta tendo em consideração os dados recolhidos através deste estudo. Todavia, seria pertinente para futuro serem também ouvidas as instituições que, ao longo dos anos, têm tido um papel preponderante na Formação Musical de crianças, como por exemplo, a Fundação Calouste Gulbenkian, a APEM, a Fundação Casa da Música, o Centro Ward e a Associação Wuytack de Pedagogia Musical; os docentes do ensino superior responsáveis pela elaboração dos planos curriculares dos cursos que conferem o grau de docência para o EAE da música; o Conselho Nacional da Educação que ao longo dos anos tem emitido pareceres e recomendações no âmbito da EA;

investigadores e especialistas nesta área de ensino; e professores de outras disciplinas no contexto da EAE da música, como é exemplo a Classe Conjunto e o Instrumento.

Através da análise dos dados obtidos através do *focus group*, dos planos curriculares dos cursos existentes e das respostas obtidas aos diretores das instituições, parece ser importante para a concretização de um plano curricular, a fim de formar um perfil do docente de Formação Musical para o curso de Iniciação Musical, a existência de unidades curriculares com uma forte componente prática a nível vocal e instrumental. Para além destas áreas, destacam-se a pedagogia, didática, projeto, música para a infância, bem como uma forte componente na prática profissional neste contexto de 1º CEB, dada a sua especificidade, reconhecida não só pela revisão da literatura, mas também na recolha de dados.

A opção por estas áreas supramencionadas deve-se ao facto de, por um lado, já existirem em grande parte das instituições do ensino superior e, por essa razão, já existir um saber acumulado que poderá potenciá-las; por outro lado, porque estas áreas foram também as que os docentes participantes neste estudo mais evidenciaram terem contribuído para trabalhar com este ciclo de ensino. Igualmente se destaca os diretores das instituições para os quais é fundamental a existência de unidades curriculares adjacentes ao Saber Fazer: Didático-Pedagógico.

Importa também referir que cada instituição do ensino superior tem autonomia para definir o programa de cada unidade curricular e, deste modo, seria pertinente fazer um estudo mais aprofundado no sentido de saber quais os objetivos de aprendizagem, os conteúdos programáticos, a metodologia de ensino, a avaliação e as referências bibliográficas que devem constar nas unidades curriculares propostas.

Se a educação formal assume um papel decisivo na formação do docente, os dados também advertem a importância da educação não formal e informal para a construção de um perfil docente de Formação Musical. Assim, torna-se imperativo não descurar a vivência cultural de cada futuro docente e potenciá-la no sentido de enriquecer a sua prática profissional no contexto da iniciação musical.

Todavia, não se pretende que esta sugestão seja assumida de forma tão redutora, carece não só uma visão mais alargada do plano curricular, no sentido de verificar as condições da sua implementação, bem como de uma análise no sentido de verificar o seu impacto na formação docente.

3.5. Síntese

Neste capítulo expuseram-se, analisaram-se e interpretaram-se os dados obtidos através das diferentes técnicas e instrumentos de recolha de dados. Deste modo, indicou-se a opinião dos professores de Formação Musical na área de Iniciação Musical sobre o perfil mais adequado do professor neste contexto. De seguida, indicaram-se os planos curriculares existentes para a obtenção de um grau para docente de Formação Musical no EAE da música e a apreciação por parte dos diretores das instituições deste ensino sobre o perfil adequado neste âmbito.

Por último, traçou-se uma proposta de um perfil docente de Formação Musical para o EAE da música de acordo com os resultados obtidos nesta pesquisa. Neste contexto, os dados obtidos sugerem que urge estudar os planos curriculares do 1º e 2º ciclo de estudos para a formação docente de Formação Musical nas áreas do Saber Fazer: Didático-Pedagógico. Uma componente prática musical intensa associada a uma prática profissional no contexto do 1º ciclo são dois dos pontos fulcrais mencionados neste estudo para a formação docente. Do mesmo modo se destaca a educação não formal e informal no processo de formação de um docente.

Conclusão

As considerações finais deste estudo sugerem que as questões levantadas para a realização do mesmo contribuíram de forma significativa para traçar um possível perfil do docente de Formação Musical para a Iniciação Musical.

Os objetivos inicialmente propostos foram atingidos, na medida em que foi possível obter informação consistente devido aos instrumentos e técnicas de recolha de dados selecionados e à triangulação da informação obtida.

Na primeira questão suscitada, sobre o perfil adequado do professor de Formação Musical para o curso de Iniciação Musical, de acordo com os docentes que trabalham neste contexto e os diretores das escolas, foi possível aferir que o principal cuidado que ambos apresentam é a necessidade das crianças trabalharem com um professor que conheça bem as suas necessidades correspondentes à idade e este ser detentor de sensibilidade para lidar com as suas especificidades. Destacam que as competências do Saber Fazer: Didático-Pedagógico são fundamentais nas aulas de Formação Musical no contexto da Iniciação Musical, no entanto, estas competências devem-se complementar com as competências do saber música. A indefinição por parte do Ministério da Educação sobre EAE no âmbito da Iniciação Musical também parece ter repercussões diretas na formação dos docentes de Formação Musical. Os próprios docentes, face a esta ambiguidade, apresentam opiniões diferentes sobre a sua prática neste contexto, o que poderá colocar em causa o princípio de igualdade no processo ensino-aprendizagem da música no EAE.

Referente aos planos curriculares existentes nas instituições de ensino superior para a formação de Professores de Formação Musical do 1º ciclo do Ensino Básico, o curso de Educação Musical foi o que mais se destacou para responder às necessidades dos docentes participantes no *focus group*. Também importa destacar neste contexto que, quando comparado o 1º ciclo de estudos com o 2º, é este último que apresenta um maior número de instituições de ensino superior a atribuir o grau de mestre. Este aspeto vem dar resposta à recente legislação na qual está patente que os docentes a lecionar no EAE têm que ser detentores do grau de mestre em ensino.

Na continuidade da informação obtida das questões anteriores e do seu cruzamento com a literatura, as áreas de formação que devem constar de forma aprofundada no plano curricular de estudos de um professor para este contexto são do âmbito Saber Fazer: Didático-Pedagógico;

contudo, sem descurar uma forte componente prática e vivencial da música. Foram apontadas algumas áreas específicas como é exemplo a música para a infância/reportório para a infância.

O maior desafio e limitação encontrado na implementação deste trabalho foi a realização do *focus group*, porque para a composição do mesmo pretenderam-se intervenientes com um perfil muito específico. A tudo isto, acresce a incompatibilidade horária e de deslocação dos participantes, o que levou a realização desta técnica com três docentes. Todavia, as dificuldades foram sendo suprimidas ao longo de todo o processo, o que permitiu a recolha de informações muito importantes para as etapas seguintes do estudo.

Os principais resultados indicam que dada a especificidade do 1º ciclo é imperioso que este ciclo de ensino seja encarado pelo Ministério da Educação como prioridade para colmatar a ambivalência existente, conferindo aos professores que trabalham neste contexto diretrizes que promovam o fazer aprender música. Consequentemente também os planos curriculares devem ser revistos/aprofundados no sentido de assegurar que as unidades curriculares não descuram este ciclo de ensino e tenham capacidades de responder às necessidades e desafios da Iniciação Musical.

O contributo deste trabalho para a formação de Professores de Iniciação Musical no EAE está patente nas visões deixadas pelos próprios docentes, pelos diretores das instituições e pela a revisão da literatura do tema. Todas estas perspetivas poderão concorrer como ponto de partida para futuras discussões e ações referentes a esta temática. Assim, o sucesso do presente estudo deve-se não só a sua temática atual, mas também à sua urgência de debate, aliado ao empenho de todos os participantes no mesmo. Foi visível a preocupação dos interlocutores sobre as questões levantadas e a proatividade dos mesmos para a construção de conhecimento no sentido de cooperar em possíveis soluções.

À semelhança de outros países europeus parece não existir uniformização nos planos curriculares dos diferentes cursos de Formação Musical referente aos 1º e 2º ciclos de estudos.

Partindo da análise e interpretação de dados e da sua reflexão quando enquadrados na revisão da literatura, este trabalho suscita o questionamento para novas linhas de investigação no contexto da formação de professores de Formação Musical para a Iniciação Musical. Assim, seria pertinente estudar o papel da educação informal e/ou não formal no processo de formação de um professor de Formação Musical, bem como as unidades curriculares patentes nos planos curriculares do 1º e 2º ciclos de estudos.

Todo este trabalho teria obtido mais amplitude e profundidade se abarcasse outras áreas e intervenientes com responsabilidades diferenciadas no âmbito da Iniciação Musical do EAE.

Sendo esta temática pouco estudada, cuja revisão da literatura é ainda residual, seria uma mais-valia que este estudo fosse no futuro potenciado, para a realização de um estudo mais aprofundado, como é exemplo um estudo de doutoramento ou pós-doutoramento.

Referências Bibliográficas

- Acaso, M. (2010). *La educación artística no son manualidades. nuevas prácticas en la enseñanza de las artes y la cultura visual* (2nd ed.). Madrid: Catarata.
- APEM. (2016). Associação portuguesa de educação musical. Retirado de <http://www.apem.org.pt/page2/page10/page10.html>
- Arnaus, A. (2007). Maurice martenot. In A. & D. Giráldez M. (coords.) (Ed.), *Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical* (pp. 55-61). Barcelona: Graó.
- AWPM (2016). Associação Wuytack de pedagogia musical. Retirado de <http://www.awpm.pt/apresentacao.php>
- Bardin, L. (2011). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Casa da Música (2016). Fundação Casa da Música. Retirado de <http://www.casadamusica.com/pt/servico-educativo/agenda/2016/02/15-fevereiro-2016-abc-dos-porques/1000/?lang=pt#tab=0>
- Cento Ward (2017). Centro ward de lisboa - júlia d'almendra. Retirado de <http://centroward.wixsite.com/centrowardlisboa/seg>
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education* (6th ed.). New York: Routledge.
- Conselho da Europa. (2009). *Livro branco sobre o diálogo intercultural. Viver juntos em igual dignidade*. Estrasburgo: Concelho da Europa.
- Coutinho, C. P. (2011). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas*. Coimbra: Almedina.
- Creswell, J. W. (2011). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods* (3º ed.). Lincoln: Sage.
- Cruz, C. B. (2010). Aprender a ler música sem partitura. *Revista de Educação Musical*, 135, 15-19.
- Espinosa, S. (2007). Creación y pedagogía: Los compositores van al aula. Em A. & D. Giráldez M. (coords.) (Ed.), *Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical* (pp. 95-107). Barcelona: Graó.

- Fernandes, D. (2007). Estudo de avaliação do ensino artístico. Retirado de <http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/5501/1/Relato%CC%81rioEnsinoArti%CC%81sticol.pdf>
- Fernandes, D., Ramos do Ó, J., & Paz, a. (2008). Ensino artístico especializado da música: Para a definição de um currículo do ensino básico. Lisboa: Universidade de Lisboa. Faculdade de psicologia e de ciências da educação.
- Ferreira, S., & Vieira, M. (2013). Práticas formais e informais no ensino da música: Questionando a dicotomia. *Revista Portuguesa de Educação Artística*, 3, 85-95.
- Figueiredo, S. (2004). Formação continuada em educação musical. *Revista De Educação Musical*, 120, 13-20.
- Frega, A. L. (2008). *Música para maestros* (7th ed.). Barcelona, España: Graó.
- Freixo, M. (2010). *Metodologia científica*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Fundação Calouste Gulbenkian. (2016). Áreas de atuação. Retirado de <http://www.gulbenkian.pt/Institucional/pt/Fundacao/Atuacao?a=5>
- Gainza, V. (1964). *La iniciación musical del niño*. Buenos Aires: Ricordi.
- Gonçalves, E. (2011). Supervisão e avaliação no ensino artístico especializado da música. *Revista de Educação Musical*, 136, 12-20.
- González, A. (2012). *Las competencias en la programación de aula*. Barcelona: Graó.
- Ghiglione, R., & Matalon, B. (2001). *O Inquérito. Teoria e Prática* (4ª ed.). Oeiras: Celta.
- Ibor, S. (2007). Carl orff. In A. & D. Giráldez M. (coords.) (Ed.), *Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical* (pp. 71-11). Barcelona: Graó.
- Kemp, A. (1995). *Introdução à investigação em educação musical*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Mateiro, T. (2006). O professor de música em formação: Analisando a experiência documentada. *Revista De Educação Musical*, 124, 50-59.
- Muñoz, J. (2007). Justine bayard ward. *Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical* (pp. 22-42). Barcelona: Graó.
- Palacios-Sanz, J. (2010). Una perspectiva de la educación musical. Em I. G. Gallego (Ed.), *El nuevo profesor de secundaria. La formación inicial docente en el marco del espacio europeo de educación superior* (pp. 221-238). Barcelona: Graó.

- Palheiros, G. (2003). Educação musical em diferentes contextos. *Revista De Educação Musical*, 117, 5-16.
- Palheiros, G. (2012). Jos wuytack: Pedagogia musical com um sorriso. *Revista De Educação Musical*, 138, 5-9.
- Pardiñas, M. J. (2010). Topografia crítica: El hacer docente y sus lugares. Em T. Eça, M. Pardiñas, C. Martínez & L. Pimental (Eds.), *Desafios da educação artística em contextos ibero-americanos*. (pp. 18-35). Porto: APECV.
- Pedroso, F. (2004). A disciplina de formação musical em debate: Perspectivas de profissionais da música. *Revista Música, Psicologia e Educação*, 6.
- Portuguesa (2016). Juventude Musical Portuguesa. Retirado de <http://www.jmp.pt/index.php?lg=1&idmenu=1>
- Sampieri, C. R., Collado, C. F., & Lucio, P. B. (2006). *Metodologia de pesquisa* (3rd ed.). São Paulo: McGraw-Hill.
- Santos, A. d. (1989). *Mediações Artístico-Pedagógicas*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Sousa, M. d. R. (2015). *Metodologias do ensino da música para crianças* (2ª ed. ed.). Rio Tinto: Lugar da Palavra.
- Sousa, M. d. R. (2012). *Pedagogia e didáticas de música intercultural*. Rio Tinto: Lugar da Palavra.
- Stake, R. (2007). *Investigación con estudio de casos* (4ª ed.). Madrid: Ediciones Morata, S. L.
- Stake, R. (2009). *A arte da investigação com estudos de caso* (3rd ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Tello, P. M. (2007). El diálogo entre el museo y la formación de maestros. Em R. C. Masachs, O. F. Merillas & R. E. Flóres (Eds.), *Museos de arte y educación* (pp. 307-407). Gijón: Trea.
- Tello, P. M. (2008). La formación del profesorado en educación artística a través de la práctica. La necesidad de conocer el proceso creativo de los niños y sus diferentes fases en el diseño de actividades. Em P. C. Jiménez (Ed.), *Grupo de trabajo sobre educación y práctica artística sesiones comentadas* (pp. 47-55). Valladolid: Museo Patio Herreriano.
- Torres, R. M. (2015). *As canções tradicionais portuguesas no ensino da música : Contribuição da metodologia de Zoltán Kodály*. Lisboa: Caminho.

Tracana, M. (2013). Perfil e funções do ensino da música nos ramos genérico e especializado do 1.º ciclo do ensino básico. estudo de caso múltiplo. (Unpublished Doutorado em Estudos da Criança Especialidade em Educação Musical). Universidade do Minho, Universidade do Minho.

Vicente, A.; Subirats, M. & Ibarra, J. (2010). La formación de los docentes de educación musical en el proceso de adaptación al espacio europeo de educación superior: Polonia, Hungría y la República Checa. *Revista del currículum de formación del profesorado*. 14, 155-170.

Yin, R. (2005). *Estudo de Caso. Planejamento e Métodos* (3ª ed.). Porto Alegre: Bookman.

Yin, R. (2009). *Case study research: Design and methods*. California: Sage.

Apêndices

Apêndice 1

Principais etapas do planeamento do *Focus Group*

Etapa 1

- Selecionar os participantes;
- Preparar um documento com os objetivos do estudo, com considerações éticas e deontológicas e com um questionário para a recolha de informações básicas a nível sociodemográfico;
- Definir data e o espaço para a reunião;
- Realizar um guião tendo por fase a entrevista semiestruturada;
- Obter meios técnicos para a realização da gravação (telemóvel, máquina fotográfica, câmara de filmar e tripé);

Etapa 2

- Realizar o *focus group*;
- Registar as condições de implementação do *focus group*;

Etapa 3

- Transcrever a informação gravada;
- Analisar e interpretar os resultados.

Apêndice 2

Guião para entrevista semiestruturada para *Focus group* (FG) Professores de Formação Musical no âmbito da Iniciação Musical

Abertura - Legitimação da entrevista e motivação dos entrevistados

- Agradecimento da presença de todos;
- Criar um ambiente descontraído e de confiança;
- Solicitar autorização para gravar e tomar notas da entrevista para efeitos da recolha de dados para a investigação;
- Explicação de como se irá processar o FG;
- Reforçar a necessidade de responder com sinceridade uma vez que não existe respostas certas.

Introdução - Caracterização sociodemográfica

- Entrega do documento para dar conhecimento aos participantes do objetivo geral do estudo e para a recolha de informação sociodemográfica.

Questões Chave

Formação Docente

- Qual a vossa opinião sobre o plano de estudos da formação académica que tiveram para trabalhar com crianças do 1º CEB?
- Que tipo de formação específica tiveram para trabalhar com este ciclo de ensino?
- Durante a formação académica foram abordados pedagogos e as suas metodologias? Se sim, quais?
- Ao longo da formação houve, em algum momento, distinção entre ensino da música no ensino genérico e ensino especializado no contexto do 1º CEB? Se sim, em que contexto?
- Quais as áreas de formação que, na vossa opinião, deverão constar de um plano curricular de estudos de um professor de Formação Musical para a Iniciação Musical?
- Para além do ensino formal, quais foram os agentes (família, coros, banda, comunidade,...) que mais contribuíram para a vossa de formação enquanto docentes?

Prática docente

- Qual a razão pela qual lecionam/lecionaram a disciplina de Formação Musical na Iniciação Musical? Por opção própria? Para completar horário? Por indicação da instituição para qual trabalha? Outras?
- A nível de prática docente quais os métodos de pedagogos a que tem por hábito recorrer para implementar na aula de Formação Musical no âmbito da Iniciação Musical?
- Quais as maiores dificuldades em trabalhar com este ciclo de ensino?
- Têm por hábito criar materiais/recursos específicos para este ciclo de ensino? Se sim, porquê?

Formação Contínua

- Qual o ponto da situação atual a nível de formação contínua nesta área?
- Têm por hábito frequentar? Se sim, qual o tipo de formação?
- Consideram que existem ações de formação contínua adequadas para este contexto de trabalho?
- Quais as instituições/organizações que promovem ações de formação para este ciclo de ensino?
- Como têm acesso a estas ações de formação, através da vossa instituição? Ou existe outra forma de conhecimento?
- Considera que há suficiente partilha e encontro entre os profissionais desta área em Portugal?

Relação com a instituição onde trabalha

- Foi exigido algum tipo de formação específica para trabalhar com este ciclo de ensino por parte da instituição onde lecionam?
- Qual a postura da instituição quanto aos objetivos da Formação Musical neste ciclo de ensino?

Papel de Formação Musical no contexto da Iniciação Musical

- Qual é, na vossa opinião, a missão da Formação Musical no contexto da Iniciação Musical?
- Deve existir diferença entre expressão musical do 1º CEB e/ou ensino da música nas Atividades de Enriquecimento Curricular e a Formação Musical na Iniciação Musical das escolas do ensino especializado? Se sim, em que medida?

Perfil docente a Formação Musical no âmbito da Iniciação Musical

- Na vossa opinião, qual o perfil docente mais adequado para leccionar a Formação Musical no âmbito da Iniciação Musical? Porquê?
- Tendo em consideração a oferta formativa por parte das instituições do ensino superior no âmbito do ensino especializado, consideram que existe oferta para este ciclo de ensino? Em caso negativo, qual seria a vossa sugestão? Em caso positivo podiam indicar alguns exemplos?

Conclusão

Querem acrescentar alguma ideia que ainda não tenha sido abordada?

Apêndice 3



Focus Group

Informação

Este instrumento de recolha de dados enquadra-se num estudo no âmbito do mestrado em Ensino da Música desenvolvido na Escola das Artes da Universidade Católica.

O objetivo geral é estudar o perfil docente de Formação Musical no contexto da Iniciação Musical segundo: os docentes que lecionam a disciplina da Formação Musical no curso contexto da Iniciação Musical, os diretores das instituições do ensino especializado da música e a análise documental referente ao plano de estudos existentes na Formação de Professores de Formação Musical e Educação Musical.

O investigador assume total responsabilidade pelo processo, assegurando a confidencialidade da informação e o anonimato dos participantes. Não há respostas certas ou erradas. Agradeço a sua importante colaboração neste estudo. Se necessitar de informação adicional, pode contactar diretamente o investigador responsável Adalgisa Pontes (adalgisapontes@ese.ipvc.pt).

Informação Sociodemográfica

1. Sexo: _____
2. Idade: _____
3. Naturalidade: _____
4. Área de residência: _____
5. Nível de escolaridade: _____
6. Área de Formação: _____
7. Tempo de serviço no ensino Especializado da Música: _____
8. Tempo de serviço em Formação Musical no âmbito da Iniciação Musical: _____

Apêndice 4**Registo das condições de implementação do *focus group***

Condições do <i>focus group</i>	
Local	Sede da Banda Filarmónica da Póvoa de Varzim
Dia	6/04/16
Hora	20h41-22h44
Condições do local (com/sem ruído)	Sem ruído e com bom acesso à internet.
Estado dos entrevistados	Disponíveis, bem humorados e comunicativos.
Primeiro contacto com os entrevistados	Abertos para o debate e discussão sobre a temática.
Observação geral da entrevista	Dois dos participantes não se conheciam no entanto a entrevista decorreu de forma fluida.
Notas Adicionais	Uma vez que alguns dos entrevistados não tinham jantado foi disponibilizado um pequeno lanche.
Duração	2h03

Apêndice 5**Grelha de observação de dados dos planos de estudos dos cursos de professores de Educação Musical e Professores de Formação Musical****1º Ciclo de estudos**

Nome do Curso	Nome da Instituição de Ensino Superior	Plano de Estudos															
		UC com áreas adjacentes a:														UC Específicas para 1º CEB	
		Projeto		Psicologia		Didática		Pedagogia		Prática Instrumental		Prática Vocal		Prática Teclado			
		Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não
Música	Instituto Politécnico de Bragança		x	x			x	x		x		x		x			x
	Instituto Politécnico de Coimbra									x		x		x			x
	Universidade de Aveiro	x		x													x
	Universidade de Évora		x		x		x		x		x						x
	Universidade do Minho									x		x					x
Educação Musical	Instituto Politécnico do Porto	x		x				x		x		x					x
Música, variante de Formação Musical	Instituto Politécnico de Castelo Branco									x		x		x			x

2º Ciclo de estudos

Nome do Curso	Nome da Instituição de Ensino Superior	Plano de Estudos															
		Áreas adjacentes a:														UCs específicas para 1º CEB	
		Projeto		Psicologia		Didática		Pedagogia		Prática							
		Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Instrumental		Vocal		Teclado			
Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não		
Ensino da Música	Universidade de Aveiro			x		x											
	Universidade de Évora			x		x											
	Universidade do Minho			x		x											
	Instituto Superior de Estudos Interculturais e Transdisciplinares de Viseu			x		x		x									
	Universidade Católica Portuguesa	x		x		x											
Ensino de Educação Musical no Ensino Básico	Universidade Nova de Lisboa	x		x		x		x			x		x		x		
	Instituto Politécnico de Bragança	x		x		x		x									
	Instituto Politécnico de Coimbra		x		x			x									
	Instituto Politécnico do Porto			x		x		x		x		x					
	Instituto Politécnico de Castelo Branco	x		x		x		x			x		x		x		

Apêndice 6

Transcrição Parcial do *Focus Group*

Ok. E esquecemo-nos de pedir autorização para gravar, posso?

B - Por mim, sim.

A - Claro.

C- Sim

Qual a vossa opinião sobre o plano de estudos da formação académica que tiveram para trabalhar com crianças do 1º CEB?

B - Eu realmente acho que em termos de, das pedagogias, das psicologias falámos em coisas tão importantes nós, nós sabermos em relação às crianças, não é? Agora, o que eu acho que faltou foi, por exemplo, na formação de... no acompanhamento, p*or exemplo, acho que nós devíamos dominar mais o piano, eu até venho de um instrumento que até é harmónico e tenho alguma facilidade, não é? Mas, por exemplo, o professor em que a sua área no conservatório, de estudos, foi o sopro e a corda... acho que a formação em termos de... de prática do teclado devia ser mais forte. Muito mais. Em termos de harmonia, como aplicar... o tocar, o improvisar devia ser muito mais forte.

E nós estamos a falar nisto na, na licenciatura ou no mestrado?

B - Na licenciatura e no mestrado.

E portanto, no mestrado houve...

B – Sim, eu tive, pelo menos na minha formação, na parte da formação musical, mas devia ser mais, muito mais, muito mais forte, muito... há muita coisa que falta nessa, nesse âmbito. E no domínio, por exemplo, da voz, acho que é uma coisa muito importante, também. Mas na licenciatura até, até considero que tive uma formação... minimamente boa. No mestrado, por acaso, não houve nenhuma disciplina que tivesse esse enfoque.

O que tens a dizer?

C - eu... em termos de disciplinas, nas curriculares, que tive na licenciatura... eu destaco as expressões... destaco mesmo as expressões, porque acho que nos deram, principalmente para trabalhar no primeiro ciclo... principalmente para trabalhar no primeiro ciclo, acho que as expressões acabam por dar uma bagagem ao professor... diferente do que, por exemplo, seria para trabalhar, seria para trabalhar no segundo ciclo ou no terceiro ciclo. E... porque nas expressões trabalhamos a Expressão Musical, a Expressão Dramática e acho que, nesse âmbito, penso que foram as expressões que... que deram mais relevo, digamos, à minha formação no âmbito do primeiro ciclo. Acho que as expressões foram aquelas disciplinas que...

Estamos a falar da licenciatura, não é?

C - E no mestrado.

E no mestrado também.

C - Também.

Portanto, complementam-se.

C - Sim.

E no teu caso?

A - É assim, eu tenho... uma visão, não é uma visão, mas tenho uma... uma ideia, não diferente, mas que, tendo em conta o facto de eu ter duas licenciaturas, uma no ensino... e outra no ensino artístico, aquilo que outra...

Certo.

A - E comparar, por exemplo, e nós temos habilitação para fazer isso... licenciatura direção coral aplicada ao ensino ao primeiro ciclo, não tivemos nenhuma formação específica.

Para o primeiro ciclo...

C - Em direção coral?

A - Sim.

C – Eu tive.

A - Talvez por... pronto, eu tive na ESE

Portanto...

C - Sim, pois, exatamente, foi como eu, na ESE.

A - E só, pronto, mas a ESE não foi um, não é um ensino artístico ou é um ensino especializado...

Sim.

A - Pronto. Eu procurei isso na licenciatura em Direção Coral que é ensino artístico especializado. O que eu acho é que comparando e tendo, fazendo a comparação entre as duas licenciaturas, de facto, aquela que me deu mais bagagem e que me deu mais *know-how* para eu poder trabalhar com estas idades foi, sem dúvida, a ESE. A licenciatura no ensino artístico é muito mais... direcionada, ou foi muito mais direcionada mesmo para a performance, coisa que às vezes no primeiro ciclo... nós temos que ter muita Pedagogia e muita Psicologia para sabermos lidar com as crianças. Pronto, acho que é uma lacuna na licenciatura Direção Coral, em que os aspetos pedagógicos foram um bocadinho... foram quase nada abordados.

Querem acrescentar mais alguma coisa aqui?

C - Sim, eu quando estava a falar à bocadinho da Direção Coral e Experimental, eu tive esse, essa unidade curricular na licenciatura da ESE...

Pois, lá está...

C - ... e no mestrado da ESE.

Pois.

C - Tive dois anos essa unidade curricular.

Já agora, quais são as instituições? Aqui...

C - O Instituto Piaget.

De... ?

C - De Gaia.

A licenciatura e o mestrado?

C - Sim.

E aqui?

B - A licenciatura foi na Escola Superior de Educação em Viana do Castelo e o mestrado... Instituto Piaget de Viseu.

B - Era isso que eu estava a tentar...

A - Estudei na ESE em Viana, depois fiz a licenciatura em Direção Coral na Universidade do Minho e fiz o mestrado na Universidade Católica.

C - Universidade Católica do Porto.

Ok. No âmbito do mestrado, alguma... houve alguma unidade curricular que tocasse esta questão do primeiro ciclo? Ou que...

A - Não, especificamente. Digamos, Psicologia, mas a Psicologia foi não direcionada para aquela idade, foi no... no âmbito...

Mais do mestrado.

A - ... mais geral, ou de gestão de conflitos o funcionamento mais a nível do segundo ciclo primeiro ciclo.

Ok. Avançamos? Outra questão, tem a ver com... a abordagem, ou não, de pedagogos. Portanto, durante o plano de estudos... foram abordados metodologias e se tiveram oportunidade de colocar em prática algumas dessas metodologias. Se sim ou não e quais?... Quem quer começar?, começa tu que aqui estão com a boca cheia.

A - É assim, nós tivemos o... quer na ESE, quer no mestrado, não propriamente na Direção porque... não tive nenhuma disciplina que eu recorde assim que se falasse nas diferentes pedagogias de... de formação musical. Mas na ESE, sim, falámos. E mesmo no mestrado também foram abordadas várias, várias pedagogias e tivemos, inclusive, a oportunidade de, num pequenino *workshop*, abordar um bocadinho a pedagogia de Gordon funciona a pedagogia do Gordon. Agora, se tivemos a oportunidade de pôr em prática... eu acho que consoante a nossa necessidade e consoante... muitas vezes, o projeto educativo e consoante, também, o grupo de alunos que nós temos à frente, as várias pedagogias podem ser trabalhadas e as várias pedagogias podem ser complementadas... É claro que... o conhecimento dessas pedagogias, que foi dado inicialmente na ESE, foi importante para me abrir horizontes e para perceber um bocadinho o que é que eu poderia trabalhar ou o que é que eu poderia abordar de cada uma, em determinada situação, em contexto de sala de aula... Não as domino, sei os princípios e sei aquilo que elas basicamente tentam desenvolver. Mas foi importante, realmente, ter o conhecimento delas na ESE. E depois é como tudo, nós optamos por uma ou por outra tendo em conta também a nossa... orientação vocacional e aquilo que nós estamos a trabalhar, principalmente, naquele momento ou naquele projeto, porque tanto a parte do Gordon é muito importante para o desenvolvimento auditivo e para Mas, por exemplo, o... a Pedagogia Orff é muito importante para desenvolver competências a nível da destreza e da coordenação, aos meninos, através de atividades lúdicas por norma sempre gostam e bastante atrativos. É claro que... se pensamos no Kodály, o Kodály é muito importante na parte da, da... na prática vocal e, e... olhando para o exemplo dele, aplicar a nossa música tradicional ao desenvolvimento do canto no, do canto coral no primeiro ciclo, porque eu acho que os alunos, hoje

em dia... nós damos muita música aos alunos, mas às vezes esquecemos o que é nosso, o que é o nosso património tradicional e... aquilo que eu tiro do Kodály, realmente, é perceber que o nosso património musical nos traz mais-valias, é nosso, tem a facilidade de conhecermos a língua e... que é tão valioso como qualquer outro tipo de repertório estrangeiro e que nós, muitas vezes, vamos buscar, também pela diversidade e pela diferença.

E aqui?

As metodologias. Foram abordadas algumas pedagogos na vossa formação? E se tiveram oportunidade de colocá-las em prática. Se sim, quais?

Estou a falar aqui para esta malta, agora, para eles poderem responder.

A - Ok.

Respondeste tu, agora...

B - Bom, realmente, na licenciatura falei em vários pedagogos, tive oportunidade de colocar... esses princípios em prática. Por exemplo, Kodály eu penso que é aquele que eu utilizo mais... aprendizagem do ritmo, da célula rítmica, o sistema dó móvel que é importante, não é? É uma das coisas que realmente utilizo muito. Nos outros pedagogos, realmente falei neles, lá está, como diz a sei mais ou menos os princípios. Agora, penso que o Kodály é aquele que eu... que eu utilizo mais. No mestrado... no mestrado... estou aqui a pensar se tive alguma unidade curricular que falasse de Pedagogia. Sim, tive... E principalmente no estágio, por acaso tive a sorte de ter uma cooperante que tinha, parecia-me, uma boa formação e que realmente dava... dava importância a esses princípios todos e chamava-me a atenção para... para essas coisas e aprendi bastantes coisas, sim. É basicamente isto.

C - Ora bem, eu também tive unidades curriculares que me mostraram diferentes pedagogos e diferentes metodologias de trabalho na área do ensino da música... Por acaso, a minha tese de mestrado é sobre isso. A minha tese de mestrado é sobre isso mesmo... sobre... pedagogos. Contudo, abordei um pedagogo que não é muito... não é muito conhecido, que foi o Sergio Aschero, argentino... que é uma metodologia que eu utilizo com bastante regularidade... para o ensino da notação rítmica convencional. Ele também utiliza as cores para, para, para... ensinar a altura do som, mas eu nas cores não me meto porque eu sou daltónico e, então, não me meto por aí.

C - Não, mas eu peguei só na parte rítmica e realmente funciona. A verdade é essa, que eu acho que realmente funciona... Sim, mas quer dizer, trabalhei bastante, não posso dizer bastante porque as unidades curriculares são, têm poucas horas e anos para, para, para se poder trabalhar com algo aprofundado, mas... Vocês estão-me a distrair. Mas... Orff foi aquele, se calhar, que... que mais trabalhámos no âmbito tanto da licenciatura como do mestrado.

Querem acrescentar mais alguma coisa?

B - Todos nós, muitas vezes, até... estamos a trabalhar determinados princípios, não é? De pedagogos, e até nem sabemos os nomes...

C - Sim, lá está...

B - ... do inventor que...

C - ... disse, digamos, todos eles se complementam, não há uma melhor do que a outra.

B - Exatamente. E, e...

C - Há uma que poderá funcionar com um grupo, com outro grupo se calhar já não funciona, e então, temos que...

B - Pois, e nós próprios vamos... às vezes até achamos que descobrimos a pólvora e não descobrimos nada, através da nossa experiência, porque aquilo até já foi descoberto, e também foi descoberto porque provavelmente houve, não é? Observou-se as crianças e percebeu-se como é que elas aprendiam, quais eram as formas em que elas conseguiam captar melhor a informação e desenvolver o ouvido, essas coisas todas, o ritmo, a altura do som... não é?

Certo. Queres acrescentar alguma coisa?

A - Não.

Pronto. Então...

A - Acho que é a experiência e a prática, é assim, quanto mais os anos avançam... quanto mais tu trabalhas com crianças... mais necessidade tens, também, e também mais facilidade tens em aplicar diferentes pedagogias, tendo em conta aquilo que te aparece à frente, os alunos que te aparecem à frente. É claro que isso implica também, da nossa parte, uma constante pesquisa, uma constante atualização da informação, porque aquilo que nós damos num semestre ou dois semestres, num ano ou dois... não é, não é suficiente. Não é. E quanto mais nós conhecermos e mais lermos sobre essas pedagogias, mais à-vontade nós poderemos, nos sentimos para retirar de cada uma delas aquilo que mais nos convém naquele momento e com aquele grupo de trabalho.

Certo. Agora, tendo em conta que... na formação musical podemos ter... Porque é que isto está com eco?

A - Não estou a ouvir nada.

C - Pode estar a fazer...

E agora?

A - Agora, sim.

C - Ah, era...

Pronto. Então é assim, tendo em conta que na formação musical, para trabalhar com a iniciação, é possível ter, portanto, professores cuja formação base é o ensino artístico e não a Educação, não é? Quais as áreas que vocês acham fundamentais constar num plano de estudos para um professor de formação musical no primeiro ciclo?

A - Eu não consegui apanhar a tua pergunta toda. Repete, por favor.

Pronto, então, no panorama atual podem ser professores de formação musical, na iniciação musical, colegas que tenham licenciatura tendo como base a Educação Musical e colegas que tenham como base a Formação Musical mas no âmbito do ensino artístico, não é? Portanto, especializado... o curso de formação musical, não é? Tendo em conta isso, quais são as áreas que consideram fundamentais que existam num plano de estudos para um... para um professor de formação musical no primeiro ciclo?

A - Definitivamente, as psicologias e as pedagogias.

B - Sim, as psicologias...

As psicologias?

A Pedagogia... Como já disse, prática instrumental...

C - Diz lá a pergunta...?

B - Prática instrumental... na, na...

B - ... como já disse, piano e voz, acho que é importante.

Quais são as áreas que achas fundamentais estarem num plano de estudos de um professor de formação musical para a iniciação, para o primeiro ciclo?

C - Pedagogia...

Pedagogia, e...?

C - ... Didática....

Eu ponho.

Pois é. Pois é. E bem dada, então... E mais?

Pois... É só?

C - Psicologia.

E Psicologia. Estão todos de acordo, então... Muito bem. Ora bem, para além do ensino formal, quais foram os agentes, e por agentes entendem-se, entende-se a família, o coro, as bandas, enfim, que mais contribuíram para a vossa formação enquanto professores? Se contribuíram... podem não ter contribuído nada, não é?

C - Para mim é fácil responder a essa pergunta.

C - Para mim foi a banda filarmónica, neste caso uma filarmónica, mas a banda musical da Póvoa do Varzim... a melhor banda do país e arredores, acho eu.

C - O que é, é Famalicão?

Não,

A - Sim, sim, sim.

A - Repete lá a pergunta.

[Risos] Além da formação formal, que outros agentes, culturais ou familiares, portanto, os coros, as bandas, enfim, que contribuem para a formação?

A - Coros. Coros.

Coros. E tu,?

B - Os ranchos folclóricos, que foi onde eu comecei. [Risos]

Que giro. Banda, rancho, coros. Ótimo. Fantástico. Portanto, avançando, ao longo da formação... houve algum momento em que houvesse distinção entre o ensino da música no ensino genérico e ensino especializado, no contexto do primeiro ciclo?... Ao longo da formação...

B - Houve alguma...?

Distinção. Ao longo, sentiram que, ou através do plano de estudos ou através de docentes, em que houvesse uma distinção entre o ensino especializado da música e o ensino genérico... no primeiro ciclo?

C - Não.

Não.

B - Eu acho que sim.

Em que...?

B - Em que sentido?

Huum...

B - Em que sentido... como é que eu hei de dizer isto? O que é que eu vou dizer?... Eu acho, pronto, eu quando fiz o meu estágio, vou começar por aí, a minha professora cooperante achou muito importante que eu assistisse ao, ao primeiro ciclo... não teria que o fazer, mas ela achou que era importante. E a ideia que eu tinha era que os miúdos, na iniciação... fizessem as coisas de forma muito mais lúdica. Mais lúdica, não, não vou dizer isso... tivessem muita prática, não é? Mas a parte da, da notação rítmica, da leitura, da, ficasse um bocadinho à parte e eles fizessem isso quando chegassem ao primeiro grau. E na verdade não foi o que eu vi. Eu assisti a uma turma de segundo ano, portanto...

Isso era onde?

B - No Conservatório de Música do Porto... E eu fiquei surpreendida com as coisas que eles já conseguiam fazer, não é? Porque eles realmente tinham muita prática, a professora utilizava muito o instrumental Orff, mas eles também tinham muita, o tipo de exercícios que se faziam não têm nada a ver com aquilo que eu vejo muitas vezes nos manuais de educação musical... Portanto, eles já reconheciam o ritmo, reconheciam as notas, liam em clave de sol, clave de fá, claro, dentro do grau de dificuldade, não é?

Claro

B - Não tinha nada a ver. Por exemplo, ainda hoje, às vezes vejo fichas de trabalho em que, pronto, os alunos no ensino genérico tocam Orff, tocam flauta e depois, na parte da, da leitura, eu vejo exercícios do tipo: "uma semínima, quanto é que vale?" E o aluno escreve à frente. "E a pausa da colcheia?" Porque não se vai ensinar uma pausa de colcheia, isoladamente, a um aluno do primeiro ciclo... nem a um do primeiro grau ou do segundo, muitas vezes, quanto mais. E então o aluno escreve à frente que vale meio. Pois, mas isso é língua portuguesa, não é música.

B - Até porque uma colcheia muitas vezes nem vale meio porque ela não tem um valor fixo. Depois nós acabamos por perceber isso para a frente, não é? Mais para a frente. E eu já li alguns colegas, alguns, a dizerem que acham que os professores de formação musical no primeiro ciclo que são loucos, que os obrigam a fazer coisas que eles não conseguem. Quando eu acho que é mentira. Porque, por acaso, essa parte do estágio abriu-me um bocadinho os olhos, eu fiquei, realmente, eles podem ter muita prática, e devem, mas eles também já podem começar a aprender umas coisas, não é? Dentro do grau de dificuldade, que os comece a encaminhar para o primeiro grau, não é? E acho que no genérico pensa-se muito que realmente eles quase que são uns coitadinhos de uns meninos, que aquilo que é demasiado para a cabeça deles. Quando não é nada. Quando há coisas que eu acho que não. Essa é a visão que eu tenho e... que eu tenho visto, continuo a ver os mesmos problemas e ensinam-se as coisas, muitas vezes, de uma forma... que o aluno, pronto, sabe cantar, é afinado, consegue fazer o ritmo, imitar, mas depois na parte da leitura não porque, porque as coisas são ensinadas de uma forma pouco... acho que não são bem ensinadas, pronto, é mesmo isso.

Ok, alguma coisa a dizer?

A - É assim, eu concordo um bocadinho com o que a está a dizer, mas eu queria só esclarecer uma coisa. Quando falas do ensino da música no primeiro ciclo, no ensino genérico, estás a falar das atividades de enriquecimento curricular, certo?

B - Sim, porque é onde... é onde há música...

B - ... onde há música, realmente, em que eles têm uma disciplina dada por um professor especializado é mesmo só nas atividades de enriquecimento curricular. Apesar de eles terem, no currículo do primeiro ciclo, Expressão Musical, nós sabemos que as professoras, muitas vezes, do primeiro ciclo, não fazem muito mais, não sei se pela formação, aí não me vou meter porque, porque acho que não é por aí, mas porque também há aquela história de não há tempo e nós ensinamos umas cançõezinhas e depois o professor das atividades até vêm aqui ensinar a coisa de forma mais aprofundada e... não sei se por aí. Mas realmente é só nas AEC, mesmo.

A - Mas é assim, eu também posso, estava a pensar também nas escolas que não têm pedagógico, não é? primeiro ciclo... Aquilo que eu acho é que... as coisas não têm de ser dissociadas, ou seja, eu acredito que não é no primeiro ciclo... os alunos primeiro orientados para uma vivência musical, ou seja... dar-lhes a conhecer as canções, dar-lhes a conhecer o instrumental, pô-los a tocar, saber fazer rítmicas, ou seja, vivenciar. E a parte de escrita e de leitura ser em segundo plano...

B - Ah sim, sim.

A - ... mas quando eu digo em segundo plano não quer dizer que não é importante isso.

B - Fazer isso depois, não é?

A - O que eu acho é que... eles podem aprender... a ler uma partitura sem nós estarmos... a perder, não é perder, mas Do género, pegamos numa canção, eles cantam a canção e depois, olhando para a partitura, pedir-lhes para cantar as, as notas. É claro que para eles aquilo... será, muitas vezes, chinês. Eles olham para a partitura e se calhar

não conseguem associar, no momento e no imediato, o som à imagem que têm à frente. No entanto, eu acho que, quando nós trabalhamos com alunos do primeiro ciclo, é importante que eles tenham acesso à partitura... O produto final, ou o objetivo final, não é que eles no final saibam ler as notas todas... mas acredito que, tendo esse trabalho, ou fazendo esse exercício regularmente, de estarmos a ensinar uma canção e eles estarem a olhar para as notas...

B – Isso. Exatamente.

A - ... no final o resultado será conseguido, ou seja, não se limitaram a aprender a canção, por memorização, mas como estão a visualizar as notas e os ritmos nas pautas, vão automaticamente fixando e memorizando essas imagens, que depois lhes facilitará, sim, a leitura, ou a aprendizagem mais formal, no segundo ciclo. Agora, considero que também é importante que se faça primeiro, e nos primeiros anos, primeiro, segundo ano... que se dê mais importância à vivência e eles conhecerem e descobrirem novos ritmos pela e pela execução, do que propriamente estarem a saber que aquilo é uma ou que aquilo é

B - Exatamente.

A - Porque pode chegar o momento de nós explicarmos que aquilo é uma e eles já têm interiorizada, para eles tudo será mais fácil. Por outro lado, também... discordo, e agora vou também ao encontro do que disse, discordo daqueles professores que acham que o ensino genérico e o ensino artístico são coisas diferentes. Não são. Possivelmente, no ensino genérico... nós teremos nível de conteúdos... programáticos menores, porque realmente é um ensino genérico, mas eu acho que, mesmo sendo um ensino genérico, a base de escrita e de leitura também tem que estar, também tem que estar a ser trabalhada. E acho que hoje em dia só não trabalha assim... no ensino genérico ou no ensino... artístico, quem realmente não dá valor à música e à aprendizagem musical.

B - Pois... Realmente eu concordo contigo quando tu dizes que eles têm de fazer e olhar, e visualizar aquilo que estão a ouvir. Por exemplo, é aquilo que eu faço muito, não é: “vamos ler agora uma, um exercício Não. Por exemplo, um motivo melódico muito pequenino, não é?

A - Sim.

B - ... Reconhecer: “eu vou tocar vários motivos melódicos, agora diz-me lá aqueles que, tu tens vários à tu frente numa partitura, quais é que tu ouviste?” Não propriamente, ou seja, sempre associando a audição à partitura e não propriamente fazer isoladamente. Pronto. E depois o genérico depois já é outro problema, não é? As pessoas acabam por não dar muito valor porque chega-se ali ao sexto ano e acaba tudo e então... Mas isso já seria outra história.

Ora bem, passamos à... continuando na prática, não é? Porque já estamos na prática. Qual é a razão pela qual lecionam a formação musical - ou lecionaram, não é? - na vossa instituição? É por opção própria, é para completar horário, é porque a instituição indicou-vos para dar... qual a razão?

A - É assim, eu, por mim, é uma área que eu gosto muito... e que me dá grande satisfação trabalhar... É claro que quem, quem... distribui o trabalho é a direção, não é? Penso que não foi para completar horário, mas porque... e pelo currículo que eu já tinha, já tinha trabalhado muitos anos com a iniciação musical.

B - Portanto, eu estou na instituição que estou porque houve necessidade, na altura, de um professor, porque a professora que dava iniciação musical, imediatamente eu entrei para a iniciação musical, essa professora ia-se embora, e então era necessário alguém para dar umas horas, que eram muito pouquinhas. E, por acaso, lembraram-se de mim porque eu até já fui aluna dessa professora... e essa professora, na altura, indicou-me como...

C - Foi a Margarida?

B - Foi a professora Margarida Almeida...

C - Foi minha orientadora de estágio.

B - E indicou-me para esse lugar... e pronto, e foi assim que tudo começou. [Risos]

Mas manténs-te por opção?

B - E mantenho-me por opção... Era só isso, não era?

C - Bem, no meu caso... Não me lembro... mas, não me lembro, mesmo.

Está bem, mas estás por opção ou qual é...?

C - Estou por opção, por opção, sim, estou por opção... Estou por opção. Estou por opção, mas... gosto mais de trabalhar com crianças do primeiro ciclo do que com, e do segundo ciclo também, mas a partir dali, *pá*, chateia-me... e... mas pronto, a escola é que distribui, também, o serviço, tal como a colega e... e além das iniciações também acaba por ser... acaba por ser para completar horário, no meu caso, que também estou noutras funções na escola... e... mas se me perguntassem, a mim: “preferes completar horário... no terceiro ciclo ou preferes completar horário nas iniciações”, prefiro as iniciações.

E quais são as maiores dificuldades que vocês acham que existem a trabalhar neste ciclo de ensino?

C - As maiores dificuldades?

Sim, as maiores dificuldades.

C - Eu acho que é, no meu caso é assim, eu acho que as dificuldades pelo menos são transversais, tanto a mim como aos colegas todos, seja eles de iniciação, de formação musical, sejam de instrumento. Nós deparamo-nos com, com as crianças onde a oferta extracurricular é muito grande e... e eu sinto que cada vez mais, cada vez mais, os alunos que vão para o ensino artístico... primeiro, não têm noção do que é o ensino artístico... segundo, os pais menos noção têm... e terceiro... para não gastar dinheiro no ATL, pronto, vão para ali, que o ATL naquela hora é a escola de música. E até é fixe, e dizem que faz bem ao cérebro, pronto... E eu acho que é por aí.

C - Dizem que a turma é boa...

B - E que a música faz bem.

C - ... então há que metê-lo, muitas vezes no quarto ano, para eles irem para o articulado.

B - E a música faz bem para as outras disciplinas.

C - Faz bem às outras disciplinas. A música não vale pela música, vale pela matemática, pelo... E eu fico triste, realmente, acho que é um sentimento de tristeza de... E é assim, pronto, eu já, já... já estou cansado e não volto a fazer o que já fiz, que foi bater-me com as pessoas pelo, pela música... pela música... e... e neste momento ouço e calo-me.

B - Eu, por acaso, no primeiro ciclo, estou aqui a pensar há muito tempo, as maiores dificuldades que eu encontro no primeiro ciclo, e sinceramente não encontro muitas, no primeiro ciclo, encontro muito mais nos outros graus. Aqueles problemas todos de não terem noção do que é ensino artístico, eu percebo isso à medida que o grau vai avançando...

C - Sim, mas começa na base.

B - Agora, no primeiro ciclo...

C - É sempre na base.

B - Pois.

C - Conseguir fazer perceber, porque é assim, nestas idades... quanto a mim, as crianças... têm os seus gostos, claro, mas quem manda são os pais, são os educadores. E se são os pais, eu acho que devíamos, nós, artístico, em primeiro lugar... elucidar bem os encarregados de educação do que é andar num ensino, numa escola de ensino especializado da música e que até, por acaso... o ministério comparticipa com uma verba para que eles lá estejam a pagar menos... e eu acho que os pais não têm essa noção. Os pais colocam os meninos lá porque, como eu já disse, porque é bonito, a música é bonita e até é bom nas peças de família o menino tocar ali violino... E, é claro que nesse grupo, se calhar, vamos ter, eu sou sincero, eu vejo isso, e, como tu disseste, é nos graus a seguir, pois, mas a base começa ali, se a base não estiver consolidada, aquilo vai descambar.

B - Sim, sim, sim.

C - Eu pergunto agora, e voltando, contrapondo com uma pergunta, quantos alunos... do ensino básico temos, se é uma escola de ensino especializado da música... certo? Quantos alunos temos do ensino básico a seguir para o ensino secundário... da música?

B - Sim, eu entendo o que estás a dizer. Agora, eu acho é que nos estamos a, estamo-nos a desviar, não é? Porque a pergunta aqui é qual é o problema no primeiro ciclo. É o que eu estou a dizer, eu, no primeiro ciclo, eu não vejo grandes problemas, muitas dificuldades. Eu vejo mesmo do primeiro grau para a frente. Agora, no primeiro ciclo, por acaso, a maior dificuldade que eu tenho, muitas vezes, é... os pais [Risos] é o horário. Os pais querem que as coisas sejam feitas pelo menos em dois dias, porque eles têm quarenta e cinco minutos de classe de conjunto, quarenta e cinco minutos de formação musical e... e quarenta e cinco minutos de instrumento. E a maior dificuldade, muitas vezes, é os horários. Os pais pedem para trocar, por exemplo, se há alguém no terceiro ano que quer ir assistir ao quarto, um do quarto vai ao terceiro, o terceiro vai ao segundo, porque não têm horários. Mas assim problemas, no sentido de...

C - De não verem a música como uma escola a sério.

B - Sim. Mas em termos de, por exemplo, problemas com os alunos...

C - Não. Sim, sim. Isso também não tenho. O meu problema é mesmo esse.

B - De aprendizagem ou de falta de entusiasmo, motivação, eu não, não vejo muito isso...

C - Eu também não, mas vejo...

B - ... no geral, no primeiro ciclo, não.

C - ... os pais vêm ter comigo a dizer: "olhe, o Joãozinho hoje não veio à aula porque tivemos uma festa de aniversário".

B - Ah, sim, sim. Isso também.

C - "Porque tivemos que ir para o veterinário com o nosso cãozinho"... Pronto, e a mim entristece-me, bem, eu sou um professor do ATL... e não estou a desvalorizar o ATL, atenção. Não é isso que eu quero dizer... Mas...

mas... sinto-me, por vezes, nessas situações... pronto, mais um que estou a tomar conta do filho durante quarenta e cinco minutos... Não todos, claro. Desses vão sobressair alguns e há quem ande lá por gosto e perceba o que é aquilo. Tenho alunos assim, claro, mas a grande maioria é o contrário.

B - Mas acho que no primeiro ciclo a grande maioria dos alunos gosta. Gosta.

C - Não, eles gostam de lá estar, senão não estavam, porque quem manda são os meninos. O menino diz...

B - O problema maior...

C - ... “eu quero ir para a música”, o pai mete. Se o menino disser no outro dia: “professor, oh pai, oh pai, já não quero ir para a música”, eles desistem a meio...

B - Ah, e há outra coisa, ainda bem, agora lembrei-me de outra coisa...

C - ... é verdade.

B - ... um dos problemas é...

C - Conosco acontece isso.

B - ... os alunos, os pais, porque querem entrar na turma do articulado, o que é que fazem?... Matriculam os alunos apenas no quarto ano...

C - Eu disse isso há bocadinho.

B - ... porque interessa que eles ganhem alguns conhecimentos para fazer a prova de acesso para o articulado... E depois nós temos um grande problema que é, eu tenho alunos que são alunos desde o pré-escolar e que já têm uma carga de conhecimento muito, muito grande, dentro da faixa etária do aluno, claro, não é? E depois tenho um aluno que entra exatamente para a mesma turma, não é? Porque se ele tem oito anos, nove anos, vai para o quarto ano e está no meio de alunos que já tiveram ali uma carga curricular muito mais forte e o aluno entrou pela primeira vez. Então, eu vejo-me a repetir as mesmas coisas todas as aulas, porque não se consegue avançar mais porque... não é? Tenho que voltar atrás, voltar a dar a matéria toda outra vez. Depois entra outro aluno novo, no ano a seguir, e volta tudo atrás. E aqueles coitadinhos que andam lá há muito tempo, pronto, não avançam muito, mas acabam por solidificar muitas vezes muitas coisas...

C - Sim.

B - ... também é verdade. Mas esse, por acaso, é um dos grandes problemas.

E aí?

A - A dificuldade que eu ...é realmente, e o que os colegas já disseram, que é... os pais verem a música ...passatempo, mais uma sessão de, vamos para o desporto, vamos para o inglês, vamos para a música porque é chique, porque é giro e muitas vezes, realmente, terem essa ideia de que... “vai à música se lhe apetecer”, ou então “esta semana não vai à música porque tem muitos testes”... que também já me aconteceu.

C - Sim.

A - E pronto, acho que é algo que nós temos que nos debater com os pais e fazê-los perceber que realmente o ensino da música não tem... tem, porque tem, o lado lúdico e o lado de descompressão, descontração, mas que, ao mesmo tempo, realmente, trabalha competências que os abrem e orientam para novos desafios. Outra dificuldade que eu muitas vezes sinto é... ver, da parte dos pais, e mesmo até dos colegas... de outros, de outros ciclos, acharem que o trabalho que é feito na iniciação musical é um trabalho menor, e um trabalho menor no sentido de: ah, se o menino cantar bem ou se o menino tocar menos bem, tudo se desculpa porque é um menino do primeiro ciclo... e porque está a começar... E então, mesmo que ele toque a coisa mais disparatada vai estar sempre bem porque ele está a começar e porque ainda tem muito pela frente... Eu acho que nós, professores do primeiro ciclo... temos esse grande desafio, que é o mostrar, não só aos pais, mas também aos outros colegas... das outras, de outros níveis de ensino, que o trabalho que nós fazemos com a iniciação deve ter o mesmo rigor, ou tanto rigor, como um trabalho feito no segundo ou no terceiro ciclo, porquê? Porque é de pequeninos que eles a trabalhar com perfeição e com exigências e se nós desculparmos com a ideia: “ah, eles ainda são pequeninos, então se ele não consegue fazer assim tão bem, também não vou exigir dele”... Isso é algo que poderá estar dentro do aluno para o resto da vida, porque nunca foi exigido que faça o melhor, foi-lhe exigido que faça o bonitinho. E muitas vezes eu sinto que as pessoas não têm essa, essa noção e que muitas vezes, quando nós estamos frente a uma apresentação de iniciação musical, quando alguma coisa não corre tão bem, quer para o público, quer para os outros colegas que estejam a assistir, dá-se sempre a desculpa: “ah, eles são pequeninos, coitadinhos, ainda têm tempo para trabalhar”. Eu considero isso uma dificuldade porque muitas vezes, quando nós... pronto, felizmente não tive, nunca tive essa experiência de pedir colaboração a outros colegas para fazer acompanhamentos ou para fazer outro tipo de trabalho com os alunos de iniciação musical que eles não dessem o seu melhor, mas... não sei até que ponto é que, muitas vezes... e falando também de professores que estão a trabalhar no ensino genérico, têm essa ideia de: “ah, pronto, eles não vão seguir música, então vamos pela parte mais que é a vivência. Não quer dizer que aquilo esteja errado, porque se nós pensarmos que são crianças que não têm... que continuar no ensino artístico, porque não estão no

ensino artístico, talvez no ensino generalizado se tenta dar mais importância e mais valor à vivência e ao trabalho por exemplo. Mas eu acho que da parte dos professores tem de haver o mesmo grau de exigência e para nós... e nós que estamos na área sabemos que dar uma aula de iniciação musical, de classe de conjunto ou de formação musical... acaba por ser mais desgastante do que propriamente uma aula do segundo ciclo ou de terceiro ciclo, porquê? Porque os alunos exigem mais de nós, porque os níveis de concentração são mais pequenos, porque nós temos que inventar e reinventar estratégias para conseguir que eles atinjam os objetivos que nós pretendemos e que essas estratégias não sejam cansativas para eles, porque eles automaticamente são... como é que se diz? Não é ingênuos, mas são autênticos e se não estão a gostar, são os primeiros a dizer: “ai que seca”.

B - Exatamente.

A - E nós não queremos que eles sintam isso.

B - Eu acho que mesmo o segundo ciclo ainda é muito como o primeiro ciclo, também. Mas é melhor não ir por aí.

Ora bem, ainda na vossa prática, têm por hábito criar materiais específicos para este ciclo? Se sim, porquê?

Materiais, recursos...

C - Sim, porque não existe praticamente nada.

B - Exatamente. [Risos] Realmente há pouca coisa. Há coisas, mas não há...

C - O que existe são partituras.

B - Sim, não há, não há...

C - Agora, em termos...

B - Em iniciação musical não há muita coisa, não.

C - Existem no âmbito do primeiro ciclo...

Do primeiro ciclo...

C - ... para o ensino especializado, mas isso depende muito de como vemos o ensino especializado...

B - Sim.

C - ... e há bocado, voltando se calhar um bocadinho atrás... há quem o veja de uma forma mais lúdica e há quem o veja de forma menos lúdica... mais concreta a nível de conhecimentos. E eu respeito tanto uma, como a outra... Mas agora, a nível de, e não me estendendo muito, a nível de materiais, no meu caso, sim, tenho de construir muitos materiais, muitos materiais, inventar muita coisa para o primeiro ciclo, porque... se existe para o ensino especializado algum manual, algum, do primeiro ciclo, pessoalmente eu não conheço. Já agora, que estão aqui outras colegas, se...

B - Que eu conheça...

B - Que eu conheça, não.

C - Bem como, há bocado...

B - Há recursos na internet...

C - Sim...

B - ... na internet

C - ... e falaram as colegas, não sei já em que, em que âmbito... nos conteúdos programáticos...

B - Ah, isso do programa, então, é outra coisa.

C - Não, o programa não existe.

B - Já nem vou por aí.

C - Não, não existe programa.

B - Pois.

C - Não existe programa.

B - Oficial, depois cada escola tem o seu, não é?

C - Mas isso, mas isso cada escola, quer dizer, as academias vivem com o 1930 às costas...

B - A nossa não.

C - Sim, algumas já com, não, com autonomia, com autonomia muitos, muitos programas, certo? Certo? Com autonomia nas escolas, é verdade. Mas muitas ainda 1930...

B - Não, o oficial, que se conhece oficial, oficialmente realmente aquilo é muito antigo.

B - Agora, é engraçado que aquilo que...

C - E nós somos muito desorganizados... em termos, não nós, professores, nós somos muito bons, todos, porque inventamos... mas o ensino artístico é muito desorganizado. Não existe, não existe nada de jeito... emanado pelo Ministério da Educação como acontece, por exemplo, na Educação Musical... independentemente de ser bem ou mal, isso são outras questões, mas existe uma orientação da Educação Musical para segundo, primeiro, orientações programáticas...

B - Mas também está muito desarticulado.

C - Mas está lá. Mas tu consegues ter um, um esquema, perceber, ok, eu sei que no quinto ano tenho que fazer isto, sei que no sexto tenho isto, no sétimo tenho o módulo tal para dar. Consigo ter, aqui... eu vejo professores de Iniciação Musical a dar eu vejo professores de Iniciação... Eu exagerei, se calhar, mas estou a exagerar mesmo.

B - Era mostrar-lhes

C - Mas estou a exagerar, se calhar. Se calhar estou a exagerar, mas a realidade é esta, isto é, não existe... não existe nada, porquê? Primeiro... nunca se sente, se calhar nunca pensaram, nunca propuseram reunir ninguém, se calhar, do ensino artístico, tivemos uma ministra da Cultura que lá esteve...

C - Sim, mas estava no governo, podia ao menos lembrar-se: "oh amigo, olha, colega, tu podes, achas que deves?" Não sei. Pronto. Mas... por outro lado... poderá ficar caro, também, não vou dizer que não, poderá ficar caro, vai dar muita chatice, vai dar muito trabalho a eles, também, se calhar, vai...

B - Eu acho que não tem só a ver com isso. Tem a ver com o facto, também, de o ensino articulado só começar... do primeiro grau para a frente...

C - Eu ia dizer exatamente isso, não é obrigatório. O primeiro ciclo não é obrigatório.

B - E então...

C - Não é obrigatório... Quando é que o primeiro ciclo aparece na legislação... a iniciação musical, quando é que aparece na legislação portuguesa?

Eu não posso, estou a moderar, vá. [Risos]

C - Eu sei, eu sei. Quando?

2008, daquilo que eu conheço.

C - É. É 2008. Há uma breve, há uma breve alusão em 83, salvo erro, quando diz que poderá começar antes dos 10 anos, ou qualquer coisa, mas não especifica nada. Depois, há... em 2008... e depois 2012.

E num contexto muito estranho, em 2008.

C - O que é que é a Iniciação Musical, alguém me consegue dizer? O governo sabe dizer? Quais são as habilitações do professor, e agora se calhar...

Por isso é que eu escolhi fazer a dissertação.

C - Sim, sim. Mas quais são as habilitações do professor para a iniciação musical?

B - Até antes de 2008 nem se sabia, havia um vazio na lei. [Risos]

C - Eu acho que ainda continua a haver.

B - Ainda continua.

C - Eu acho que sim, porque toda a legislação fala em segundo ciclo... embora eles refutem e digam: "ah não, fala também em ensino básico, ensino básico é primeiro, segundo e terceiro ciclo". Muito bem, mas há questões é ambíguo, quer dizer, é o copo meio cheio e o copo meio vazio, dá para os dois lados.

E estamo-nos a desviar da nossa questão, a questão...

C - Isto enerva-me.

Não, mas é bom porque assim já vai adiantando outras questões para a frente. Ora bem, materiais, tens por hábito fazer?

B - Tenho. Sim. Tenho que especificar o quê?

Não, não, não.

B - Sim. Tenho, sim.

E porquê?

B - É mesmo por ausência de, por ausência mesmo e porque também vou tendo ideias e vou vendo o que é que funciona...

Ah, ok.

B - ... o que é que funciona e eu própria invento coisas e acho que é uma necessidade muito grande, no primeiro ciclo, inventar. E nos outros também, tem que se ter imaginação e fazer coisas diferentes e...

A - É assim, eu normalmente, e ao contrário do que os colegas têm dito, que não há material para a iniciação musical, eu penso que já vai havendo, mesmo a nível local e ultimamente, nestes últimos anos, já se vêm muitos compositores portugueses a apostar na criação de música... coral para, para criar.

B - Mas nós estávamos a falar da formação musical, porque realmente...

C - Sim, sim. Eu estou a falar da formação musical.

B - ... há muita, muita coisa.

C - Sim, sim. Na parte coral existe muita coisa.

B - Mas mais virado para a formação musical, de uma forma mais...

A - em juntar as áreas, porque as áreas são interdisciplinares e que se complementam, nós, nos temas de... quer do coro, quer de instrumental Orff é assim que eu trabalho em formação musical.

C - Pronto, e essa, essa vai ser a minha dissertação de mestrado.

A - O quê? Desculpa, não percebi.

C - Essa vai ser a minha dissertação de mestrado.

A - O quê?

C - O tema, o tema vai ser esse exatamente.

B - É. Ele enganou-se, não vai ser, é. É.

C - É.

A - Qual é o tema, então?

C - Uma nova proposta curricular para o curso de Iniciação Musical.

A - Ah, pronto. Isso acho que é uma ideia brilhante, até porque...

C - Não é brilhante porque nós já tínhamos feito em grupo também fez comigo, em grupo. Não é brilhante, mas foi aquilo que me ocorreu, que me ocorreu fazer, não tinha mais nada, então

A - Aquilo que há bocado dizias que... não é, ou que há uma lacuna na lei, e mesmo a nível de programas, isso é, é evidente. Eu falo agora na classe de conjunto coro, que também não existe.

C - Nada?

A - E foi essa a minha dissertação, contributos para a elaboração de um programa da disciplina da classe de conjunto. Quando nós vamos, por exemplo, ali à nossa vizinha Espanha, isso já existe.

C - Olha, que engraçado. Por acaso...

A - Nós vamos a Inglaterra e isso já existe desde o primeiro ciclo.

C - Já está publicada?

A - Já.

C - Já? E será que me podia facultar para...

Já me estão a dar cabo da...

C - ... para, para ler?

A - Sim, sim, sim.

C - Porque a minha vai ser no âmbito...

C - ... no âmbito do curso de iniciação musical, não é? Eu vou explicar rapidamente. Eu sei, é da classe de conjunto, mas o meu, não, o meu é uma estrutura diferente para o curso. Em vez de termos três disciplinas, apenas termos duas disciplinas. Uma delas seria a linguagem musical, onde se juntaria a classe de conjunto com a formação musical. E a outra a prática instrumental. A outra questão é como é que os alunos definem o instrumento...

A - Pois.

C - ... de aprendizagem.

B - Eu, por acaso, tenho sorte e, por acaso, eu faço muito isso, porque eu sou professora de formação musical e de classe de conjunto.

C - Como eu. Eu acho que na maior parte somos...

B - E eu acabo por... misturar as duas coisas e muitas vezes uma aula não é propriamente só de formação musical... é formação musical e...

C - Vou ter que fazer um *focus group* aqui outra vez.

[Risos]

B - Agora, realmente, pronto, há escolas que decerto separam os professores, até.

C - Pois é. Eu imagino.

C - A colega será que me arranja depois disso, para ler?

A - Tem.

[Risos]

A - Mas concluindo, realmente eu faço uma pesquisa de material, procuro aquilo que já existe e, eventualmente, aquilo que existir na altura, de acordo com aquilo que tenho em mente para o projeto, que funcione desde sempre, pronto, não sei outra forma de trabalhar a Iniciação Musical... que é através do projeto pensar no tema, numa temática, e juntar a classe de conjunto e a formação musical, cada uma nas suas áreas, nas suas valências, em prol de um produto final comum. Portanto, aquilo que a dizia, realmente, que junta muitas vezes a formação musical e a classe de conjunto, quando é um professor só a dar, é verdade... isso às vezes é um bocado complicado para depois nós... já tive pais que questionaram: "ah, mas então o que é que fazem numa e o que é que fazem noutra?" Pronto, porque nós, sendo professores mesmas disciplinas nós sabemos que as disciplinas não são estanques e não são isoladas umas das outras e portanto há sempre o trabalho de formação musical que pode ser aplicado nos temas

instrumentais, na leitura, no trabalho rítmico e a mesma coisa pode acontecer na prática vocal... Mas pronto, tento realmente, primeiro, fazer uma pesquisa sobre o material que há, aquilo que posso utilizar, e quando não... não encontro nada que satisfaça ou esteja apropriado àquele grupo de trabalho, aí sim, tento... criar ou recriar alguma coisa que já exista.

Estavas a dizer qualquer coisa...

B - Estava a dizer, pronto, realmente não acho que a formação musical devia estar ligada à disciplina de coro, ser uma só, como estava a dizer...

C - Não é coro, é classe de conjunto.

B - Classe de conjunto, sim, porquê? Porque muitas vezes, e eu também dou peças em classe de conjunto, que nunca poderiam ser, nunca poderiam ser, atenção... de uma forma como eu queria a trabalhar na formação musical, não é? Porque eles muitas vezes cantam coisas difíceis e, por exemplo, já dei coisas compassos mistos e... o que é que eu vou, é assim, eu não vou mostrar aquilo logo no primeiro ciclo, não é? Posso realmente trabalhar a dinâmica, trabalhar o andamento...

B - Sim, tudo dá para trabalhar, tudo.

C - É o que eu estou a dizer.

B - Exatamente.

C - A dinâmica, as intensidades, acaba por ser teoria, não é?

A - Sim, mas na parte da explicação o que é que é um compasso o que é que é...

B - não é? Agora, porque eu também sou apologista de na formação musical trabalhar melodias curtas, curtas, principalmente, e simples.

C - Sim.

B - Por isso é que eu acho que estão ligadas, mas ao mesmo tempo não é... não deveriam estar ligadas. Eu acho que está bem desta forma, coro e classe de conjunto, acho que está...

Vamos avançar. Formação contínua, formação contínua, ora bem, qual é o ponto de situação que existe da formação contínua nesta área?... Vocês têm por hábito frequentar, não, e quando digo nesta área digo neste contexto de trabalho que é o primeiro ciclo, sempre... O que é que vocês acham?

C - Eu acho que existe.

B - Há muita coisa.

C - Existe...

Têm por hábito frequentar, não têm...?

C - Neste momento, como sabes, estou a frequentar o mestrado e não tenho tempo nem para respirar

Mas é para este contexto?

C - O mestrado?

Sim.

C - O que eu tenho?

Sim.

C - Ora bem, mas queres falar a verdade? Eu falo, não tenho problema nenhum e podes pôr tudo.

[Risos]

C - Eles dizem que sim.

Ok. Pronto.

B - Que realmente há coisas, há. Há e as escolas vão recebendo as várias formações.

C - Há, há.

B - E eu vou ser sincera, eu já fiz mais. [Risos] Mas há muita coisa.

C - Há bastante.

B - Na parte da Pedagogia, Educação Musical.

Na Formação Musical

B - Não, porque eu acho que, lá está, a Formação Musical, no fundo, é Educação Musical. Eu não sei porque é que sempre se separou tanto a Educação Musical da Formação Musical, quando acaba por ser a mesma coisa. Não sei, eu acho que...

C - Porque... a partir de 83 tiraram os cursos superiores aos conservatórios e deram às universidades... e pronto, e tudo... e pronto, isto tem tudo a ver, se calhar, não sei...

B - Mas a forma como eu acho que as pessoas ainda continuam com esta ideia, e vamos à, àquela questão que estávamos a falar inicialmente, que as pessoas acham que dar Educação Musical não se pode dar da mesma forma que se dá a Formação Musical, porque são coisas separadas, quando não são... não é? Mas assim, um título em que diga formação... formação na disciplina de formação musical no primeiro ciclo, realmente...

C - Não.

B - Não há...

C - Não. Há na Música.

B - Na Música, na Educação Musical, não é?... No ensino especializado...

Então?

B - ... qualquer coisa virado para o ensino especializado, não tenho conhecimento. Mais na Direção, mas isso é outra história.

A - realmente... formações nesta área porque... até ao ano passado eu não procurei porque estava a fazer o mestrado e porque estava atolada até à ponta dos cabelos. Quem está a fazer mestrado sabe disso muito bem, quem já fez, e todos já fizemos E este ano, até porque eu acho que a formação contínua é muito importante e todos temos necessidade de reciclagem, de ouvir coisas novas, de relembrar coisas que fomos aprendendo ao de leve e que numa ação de formação conseguimos um aprofundamento maior, eu acho que é muito importante fazer formação. Agora, confesso que, ou ando a procurar em sítios errados, ou eu acho que ainda não encontrei nada que me suscitasse a curiosidade de fazer, até porque eu estou ligada também ao sindicato, não sou sindicalizada, mas recebo as informações do...

C - Eu sou.

A - ... das ações de formação e nenhuma delas, este ano, abrangeu sequer a disciplina de educação musical no segundo ciclo... Nenhuma delas. A que eventualmente me deu mais curiosidade foi a gestão de conflitos, que não tem propriamente a ver com a... formação musical...

C - Qual é o sindicato, já agora? Qual é o sindicato?

E no teu caso, recebeste formação para esta área?

C - Sim. Ora bem, até me pediu o sindicato para dar formação, neste caso... porque eu tenho aquele *coiso*, como é que é? Não é o CAP...

Já não é o CAP.

C - ... e tenho uma coisa na Universidade do Minho que posso dar formação certificada... Não sei, não interessa.

A - Formação de formadores, talvez.

C - Não é de formadores, é um... centro de competências não sei quê, da Universidade do Minho que Qualquer um de nós pode pedir isso, atenção.

C - Eu é que já pedi. Qualquer um de nós pode pedir isso e pode dar formação certificada. Eles avaliam o currículo...

B - Mas vai havendo, tipo...

C - Sim, recebi, por acaso recebi, do sindicato, do meu... Mas lá está, mas nunca na área do ensino especializado, atenção. O que é são canções

C - Pronto, é o que eu estou a dizer.

A - Essas é as ações de formação com programas de multimédia...

B - As danças, não é? A dança e a música.

C - Sim. Pronto, é assim, mas nada... nada em concreto.

Mas o que existe é por parte de que instituições ou de que...?

C - Sindicatos, eventualmente.

Sindicatos?

C - Ou, ou...

C - A também.

A associação.

B - Sim, principalmente.

B - Lá está, que é...

C - A também não sabe o que é. Não sabe se é da Educação Musical, se da Formação Musical...

B - Eles sabem que é para o primeiro ciclo, era aquilo que eu estava a dizer...

C - Mas também tem formação musical e os artigos e não sei quê

B - É tudo a mesma coisa

C - Então porque é que as habilitações, as habilitações dos professores têm de ser diferentes... Vamos chamar cá o

vamos avançar...

C - Avança, avança.

Como é que têm acesso a essa formação? Tu pelo sindicato.

C - Sim.

No caso...

B - Pela escola.

Pela escola.

C - Sim, a escola também. A escola também.

B - A secretaria

Que tens acesso? És tu que pesquisas, a escola dá-te informação...?

A - Para já, eu pesquisei.

B - Também através da pesquisa, mas muita coisa...

C - Sim.

B - Eu, pelo menos...

já existe muita formação... na área do instrumento já existe...

E agora, acham que existe... partilha e encontros entre os profissionais desta área em Portugal?

C - Da área de quê?

Do primeiro ciclo, formação musical, ensino especializado.

B - Via internet.

Achas que existe partilha de...?

B - Sim, por exemplo, há um que eu até às vezes vou lá, que é do conservatório nacional.

Estás a falar a nível, via net.

B - Estou a falar de internet, encontros...

Encontros... sei lá, seminários, conferências, workshops, sei lá, onde há troca de materiais...

C - Mas especificamente para formação musical? Especificamente...?

Especificamente e para o primeiro ciclo.

C - Não.

B - Não... Não.

A - Acho que estás a fazer uma especificação numa área em que não existe especificação, ou seja, uma área em que toda a gente pode dar.

C - Não, não. Agora, não.

B - Podia. Está na lei.

Está na lei, não é?

B - Mas há uns anos atrás, os professores de instrumento...

O primeiro encontro de professores de formação musical na iniciação musical vocês vão participar...?

B - Sim.

C - Conforme o dia.

B - Se for perto, se...

Fico muito contente. [Risos] Continuando, foi exigido algum tipo de formação específica para trabalhar com este ciclo de ensino por parte da instituição onde lecionam?

C - Foi como, desculpa?

Se foi exigido algum tipo de formação específica para trabalhar com este ciclo de ensino por parte da instituição?

C - É assim, no meu caso, no meu caso eles tiveram em conta eu ser de educação musical.

Portanto, têm, tiveram a preocupação de ser de educação musical...

C - A minha base...

... consideram isso uma mais-valia para estares no primeiro ciclo...?

C - Sim. Sim.

É?

C - Sim.

Ok.

C - Mas agora estão a exigir a todos que... quem não tem a profissionalização em formação musical que a vá tirar porque é formação musical que estão a dar no primeiro ciclo.

B - Por acaso a minha situação é de rir [Risos] porque, na altura, a direção contratou-me porque eu tinha um curso podia lecionar o primeiro ciclo, mas posteriormente não me considerava licenciada e com formação para dar aulas ao primeiro ciclo, quanto mais aos seguintes. Por outro lado, eu procurei a profissionalização na área da formação musical, mas a mesma instituição, naquela altura, também não apoiou [Risos] a minha profissionalização no sentido de eu poder fazer estágio naquela escola, com os meus colegas de formação musical. E sim, e decerto ainda

bem. Portanto, é assim um bocado caricato, eu não consigo explicar muito bem porque nem percebi muito bem a situação toda. É uma situação muito estranha. [Risos] Mas foi assim. Mas foi.

No presente, se estiveres a pensar agora no presente, a instituição exigiu-te alguma coisa?

B - Para o primeiro ciclo, não.

por teres a licenciatura em Educação ou não sabes se isso foi considerado?

B - Não, porque eu, na altura... no momento, agora, atualmente?

Sim, porque te manténs, não manténs?

B - Sim, mantenho-me, sim. Eu acho que foi...

[Risos]

B - Eu acho, eu acho que sim, consideraram o facto de eu ser de educação musical e...

[Risos]

B - ... e isso ser uma mais-valia para a instituição. [Risos] Agora... mas como eu comecei em iniciação musical nunca me retiraram as turmas e até acham que eu faço um bom trabalho...

[Risos]

B - ... e que, e que sou adequada para aquelas faixas etárias, não é?

Está muito bem e aí, foi exigido alguma coisa... por parte da instituição?

A - Não.

E agora, qual é a postura da instituição, se é que vocês sabem, não é? Quanto aos objetivos da formação musical?

B - A postura da instituição...

Da instituição, sim.

B - A postura em que sentido?

Se é exigido alguma coisa ou, o que é que perspetivam? Dão-vos algumas indicações, o que é que devem fazer, trabalhar na formação musical? Eu digo instituição porque posso estar a falar num departamento, posso estar a falar

C - No meu caso...

... cada um de acordo com a sua realidade.

C - No meu caso, eu não sei como é que funcionam as outras escolas, mas no meu caso nós temos um departamento de iniciação musical e temos um departamento de formação musical à parte. Eu sou delegado de iniciação musical.

C - Não, não é nada por isso.

[Risos]

B - Não, estou a dizer que

C - Sim, não... só tenho assento no parlamento do conselho pedagógico, mais nada.

B - Não, mas não é isso, porque eu também sou delegada.

C - Ai é?

B - Sim.

C - noutra escola...?

B - Não, eu sou delegada das Ciências Musicais.

C - Ai, é diferente, pronto. Fazem de uma forma diferente.

B - Nós fazemos, juntamos tudo.

C - Ok... Não, no nosso caso, não. Não. Eu, por acaso, estou com as iniciações musicais, sou delegado, e as formações musicais é outro delegado. Contudo, a iniciação e a formação musical

[Risos]

C - Pronto, confluem e temos encontros constantes com o delegado, nem que seja para tomar café, mas sim...

Essa divisão deveu-se a quê? Tens alguma noção disso ou foste tu que criaste ou como é que isso surgiu?

C - Eu vou-te dizer...

[Risos]

C - Não, não, não. Já era, sempre foi assim. Por acaso na escola sempre foi assim... Sempre foi assim. Não... Diz lá o que é que perguntaste...?

[Risos] **Propriamente, a iniciação surgiu como?**

C - Quando eu entrei...

Já existia...

C - ... já estava assim.

Ok. Vês isso como uma mais-valia, ou não?

C - Vejo isso como uma mais-valia, sim, claro.

Dá força?

C - Dá força.

À iniciação?

C - À iniciação. Até porque... no caso da minha escola, a iniciação é das, das... dos ciclos com mais aposta, até... Uma carreira faz-se pelos alicerces, não é pelo telhado.

Queres continuar ou...?

B - Agora, a postura da direção, não

o que for, não é? Pode ser direção pedagógica, pode ser o departamento, não sei qual é...

B - No nosso caso, o departamento... como faz reuniões... pelo menos trimestrais, não é? Para discutir as dificuldades, discutir... os programas, há a necessidade de mudar alguma coisa, há a necessidade das atividades... o que é que se pode fazer para melhorar, o que é que se pode adaptar, pronto, isto é uma coisa que se faz, nós, departamento de Ciências Musicais.

C - Programas...

B - Programas, mudanças, essas coisas todas, pronto.

C - Planificações...

B - Planificações... tudo.

C - Que não têm dez páginas.

C - Também podés pôr.

Sim, ao contexto da iniciação.

B - A instituição...

[Risos]

B - Sim, claro. É assim, a iniciação é a base, não é? Claro que a instituição apoia tudo aquilo que os professores acham que pode melhorar neste ciclo de ensino, porque é a base, não é?

B - Sim, sim.

Ok.

C - Somos vizinhos, *pá*.

a tua escola, como é o ponto de situação da iniciação?

A - A minha escolinha... a minha escolinha, pronto, é assim... como é que eu hei de dizer isto? Se nós pensarmos em... ou se orientações pedagógicas emanadas dos órgãos aos quais pertencemos, quer da direção, quer do departamento de ciências musicais, porque não existe... não existe o departamento de iniciação musical ciências musicais, o que eu acho que não é benéfico... É assim, em termos de orientações pedagógicas... acho que não existe, não tivemos nenhuma orientações. Os professores que estão a lecionar a iniciação musical, classe de conjunto e a formação musical, desde o início do ano que estão o projeto, definimos os objetivos, decidimos as competências, definimos programa...

A - ... e apresentámos à direção, que nos deu apoio, em termos de logística e em termos de concretização atividades, sim, tivemos apoio por parte da direção. Se falarmos em orientações, em indicações pedagógicas, quer no departamento, quer da direção, eu penso que isso formalmente não houve, não nos foi dado, nem nos é dito. É claro que nós fazemos parte do departamento de ciências musicais e que temos definidos os critérios de avaliação, não existe programa das disciplinas, é algo que nós temos de pensar seriamente

A - Mas eu gostava de falar da experiência que eu tive, porque é o primeiro ano que eu estou a lecionar iniciação musical e é o segundo ano que eu lá estou... e portanto, aquilo que eu conheço e toda a minha, o meu trabalho e a minha experiência na área da iniciação musical, aconteceu em outra academia... na qual estive lá pelo menos cinco anos. Quando fui para a iniciação musical, eu comecei classe de conjunto e no ano seguinte foi logo o trabalho na iniciação musical e na coordenação... o que me assustou bastante, até porque eu não tinha, nunca tinha feito nenhum trabalho de coordenação musical, nunca tinha estado na iniciação musical... mas a instituição apostou e a direção apostou em mim para nesse ano fazer a coordenação do departamento de iniciação musical, que existe separado da formação musical, e trabalhar também na área de, ou na classe de conjunto, no departamento. É claro que eu conheço outra realidade, e a academia é um bocadinho diferente da realidade de onde trabalho agora, porque é uma instituição que está muito estruturada. Em termos de departamentos estão muito definidos e dentro de cada departamento há sempre muita orientação, ou seja, o coordenador não faz nada sem que a direção, e academia dê o aval. Por outro lado, temos sempre, ou tínhamos, já não estou lá, não é? da diretora para questionar estratégias, para desenvolver atividades, tudo era feito mediante um primeiro, uma primeira conversa com o grupo, com o departamento, as propostas de atividades, e depois... o aval da diretora.

C - Do conselho pedagógico, não é?

A - Sim, do conselho pedagógico. Sim, mas as atividades propostas iam primeiro, passavam primeiro por uma conversa com a diretora, uma conversa informal, pronto. Aí senti, sim, muita organização... e havia esse apoio pedagógico, não só na aquisição de materiais, como também em orientações, para que as atividades que nós propúnhamos ou que nós pretendíamos fazer tivessem sucesso e fossem bem-sucedidas. E portanto, quando falam que comparado com esta realidade deveria existir isoladamente das Ciências Musicais, eu penso que sim, até porque a iniciação abrange quatro anos... são quatro anos que, para muitas pessoas, acham que se faz sempre a mesma coisa, mas nós que trabalhamos na área sabemos que há uma distinção nas atividades entre o nível de dificuldade, o grau de dificuldade das peças que trabalhamos com os alunos, diferentes no primeiro ano e diferentes do quarto ano. E portanto... acho que sim, que, pronto, aqui estávamos um bocadinho mais... livres ou um bocadinho mais dependentes daquilo que, que nos fazer.

Deixa-me só perguntar aqui à se achas que seria importante fazer a distinção de departamentos. No teu caso não é? No departamento de Ciências...

B - Ciências Musicais

Faria sentido haver um departamento específico para a iniciação, na tua realidade?

B - Acho que não. Acho que não porque os conteúdos programáticos têm sempre de fazer ponte com aquilo que se faz nos anos seguintes.

C - Nós fazemos a ponte, o delegado de iniciação com o delegado de formação.

B - Pois, mas acho que...

C - Nós temos a formação musical com as ciências musicais, digamos, com as Ciências Musicais.

B - Pois, mas...

C - E eu faço a ponte... com... com o, no caso o colega de formação musical. Não nos esqueçamos que a iniciação musical... estamos a falar no primeiro ciclo, mas nós também temos o pré-escolar.

B - Ah, também temos... sim

Estás à vontade para responder?

B - Sim...

C - Porquê?

Estou a perguntar acerca da instituição, do departamento...

B - Ah, sim, sim. Não, mas sinceramente não acho...

Não sentes necessidade...?

B - Não. Por acaso, por acaso, não. Nós somos quatro docentes, por acaso há uma das colegas que só dá mesmo ao pré-escolar e... e ao primeiro ciclo, primeiro e segundo ano, e ela está sempre presente nas reuniões das Ciências Musicais...

C - É de iniciação? É de...?

B - Ela, por acaso, não é de formação musical, é de instrumento, clarinete... mas está nas reuniões e também ouve aquilo que se passa nos anos seguintes e também é importante. E portanto... não vejo necessidade.

Pronto. Agora, há aqui duas questões que vocês já foram abordando, ok? Só que eu queria que fossem mais... concisos, que é... deve existir diferença, acho que até foste tu que abordaste isto, que é, deve existir diferença entre a expressão musical do primeiro ciclo e/ou das atividades de enriquecimento curricular e a formação musical na iniciação musical, nas escolas de ensino especializado? Deve existir esta diferença...

C - Não podes dividir a pergunta?

... sim ou não?

C - Não podes dividir? Acho que...

Diz-me... queres dividir entre formação musical genérico e...

C - Não, dividir a pergunta. Tu falaste nas AEC, falaste na expressão musical...

A expressão musical...

C - ... falaste na formação musical e falaste na iniciação musical, certo?

Não, a formação musical no contexto de iniciação musical, pelo ensino especializado.

C - Sim, mas haver diferença entre esses três âmbitos, digamos?

Pergunto eu.

C - Se deve haver diferenças?

Sim, se acham que deve haver, existir, ou se não.

B - Eu acho que... que não... Não me faz sentido, não há nada de, não se tira nada de bom nisso, não é? Quer dizer... eu acho que os princípios devem ser sempre os mesmos.

Portanto, a expressão musical no primeiro ciclo...

B - Devia ser...

... é o mesmo conceito de formação musical no primeiro ciclo?

B - Na realidade nós sabemos que não é, mas eu acho que os próprios docentes é que criam isso... é que criam esse conceito de diferenciação... não é?

B - Eu acho que sim... Devia ser tudo igual, mas depois os professores do genérico acham que: “Ah, não vale a pena as coisas serem dadas assim ou fazer-se desta forma” depois no conservatório já acham que não, que há coisas que têm de ser diferentes...

C - Isto porquê?

B - ... os docentes é que criam as diferenças.

C - Mas docentes de quê? De instrumento.

B - Não, não. Eu estou a falar nos docentes que dão na área vocacional e os docentes...

C - Não, não, não, não. Os instrumentos como é que é? Não sei, posições, três, dois, um quatro Pronto. E vêm com essas coisas.

E, mas qual é a tua opinião? Deve existir ou não?

C - Não. Não deve existir, mas existe por causa dos professores...

B - Os professores é que criam essas coisas.

C - “Então ainda não deste a clave de dó, *pá*, aos meninos?”

Pronto. Mas só para esclarecer... deve existir?

C - Não deve. Na minha opinião não deve.

Não deve existir...

C - Não.

Portanto, a expressão musical deve ser...

C - Sim.

... portanto, o... o nome da disciplina...

C - Na minha opinião...

... não deveria ser formação musical, deveria ser expressão musical?

C - Ou educação musical.

Ou educação musical...?

C - Sim.

Mas formação musical, não...?

B - Eu acho que...

C - Pode ser, agora...

Pode ser desde que...

C - Desde que, desde que...

B - Sim, os nomes todos, eu também acho. Agora...

C - ... pode ter um nome, até se pode chamar chinês à primeira vista, agora...

B - É como dizer vermelho e encarnado, é a mesma coisa.

C - O que eu acho é que não deve haver tanta distinção... no... naquilo que se pretende da disciplina... ou o que é pretendido, ou pelas direções, ou pelos professores, ou qualquer coisa.

A - Primeiro, temos de definir o que é que é expressão musical, o que é que é formação musical e o que é que é iniciação musical?

C - É tudo igual.

B - É tudo igual. É isso que nós concluímos. É tudo a mesma coisa.

Estamos a falar para este ciclo de ensino, não é?

B - Os pedagogos são sempre os mesmos. Seja na formação musical, seja nos cursos, licenciaturas de formação musical, licenciaturas de educação musical, seja na... fala-se sempre nos mesmos pedagogos em todas elas, não há diferenciação, porquê?

C - Mas eu tive didática três anos, de didática, e neste mestrado tive um ano, um semestre de didática, *hum*? E perguntei: “eu não posso ter equivalência a didática?”

B - Mas isso, pronto, isso são coisas...

C - “Não, então, você esteve no ensino genérico, é diferente”... “Ah, está bem”... em didática eu já ouvi isto trinta mil vezes...

B - É o que eu estou a dizer. É tudo igual, é tudo a mesma coisa. As pessoas é que criam as coisas diferentes, mas é tudo a mesma coisa.

Portanto... no teu caso?

A - Não sei... eu acho que... tendo em conta que o primeiro ciclo... deve privilegiar a parte da vivência musical... e pôr, não deixando de lado, porque não, tem que haver essa, esse paralelismo entre a teoria e a prática, mas dando primazia à prática e depois a teoria, eu estou mais inclinada para expressão musical, porque damos... o próprio nome dá-nos abertura para outras atividades importantes para a formação do aluno, que não leitura e escrita. E estou a pensar, por exemplo estou a pensar, por exemplo, exploração sonora de textos escritos...

C - Expressões.

A - ... movimento...

C - As expressões.

A - Eu acho que a expressão musical acaba por ser, a palavra formação musical inclina-nos muito para a teoria...

C - artística.

A - ... e expressão musical dá-nos mais liberdade para ir buscar a outras áreas... seja mesmo à pintura, à literatura, aos audiovisuais, para a partir daí trabalharmos os conceitos teóricos.

Então, na vossa opinião, o conceito de formação musical não é o mais adequado, seria expressão musical, entendi bem?

A - Para mim, sim.

Entendi bem?

A formação musical não é o mais adequado, é expressão musical, é isso?

C - Expressão musical, expressão artística, expressão qualquer coisa.

Mais virado para as expressões.

B - Mas no ensino artístico chamar-lhe, essa disciplina chamar-se em vez de formação musical expressão musical?

C - O que é o ensino artístico?

B - Também não acho isso.

C - O que é o ensino artístico?... Pode ser outra pergunta.

Pode.

B - Mas eu também não acho isso.

Então? Diz-me lá.

B - Eu não acho que se devia chamar expressão musical, porque expressão, exprimir-se... não é?

C - É vivenciar.

B - Exprimir-se musicalmente... não é?

B - Porque é assim, formação musical também não pode ser só... exprimir-se musicalmente, não é só isso, não é?

B - Educação musical. Pois, é isso, expressão é uma coisa, formação é outra e educação é outra.

C - Há uma brecha, também na lei...

B - É isso.

C - ... há uma brecha na lei que os professores de educação musical, que tiraram o curso... no... no instituto gregoriano... de Lisboa...

Sim...

C - ... podem dar... e de formação musical... os outros pategos, não.

Tu sabias?

C - Não, não. Educação musical.

B - Não precisam de tirar o mestrado porque já têm

Pronto, vamos avançar. Tendo em conta o que foi dito aqui, seja no conceito de educação expressão musical ou formação musical, o que é que vos parece, qual é para vocês, o que é que vos parece ser a missão... da formação musical? Eu estou a dizer formação musical porque é o que está na lei, não é? Pronto. Para a iniciação musical. Qual é a missão da formação musical para a iniciação musical?

C - Primeiro, eu acho que, lá está, voltamos ao que é o ensino artístico.

Ok.

C - Eu acho que é a missão não da formação musical, mas qual é a missão do ensino artístico.

B - A missão...

C - Sim, é formar artistas...?

Mas espera, então...

C - ... Só?

... essa pergunta vem no conceito do primeiro ciclo?

C - Vem. Vem. Estamos no ensino especializado, não é? No ensino vertical... é ou não é?

Qual será a missão?

C – ensino especializado, é o ensino vertical, certo? Qual é a missão do ensino artístico? Vai ser, no fundo vai orientar a missão do primeiro ciclo e da formação musical.

C - Mas qual é, qual é a missão?

B - Acho que a nossa missão é formar...

C - Formar o quê, artistas?

B - Não... nós temos objetivos próprios, não é?

C - Qual é a missão do ensino artístico?

B - Educar.

Não é essa a pergunta. A pergunta é qual é a missão da formação musical na iniciação musical?

C - Sim...

C - ... ensino especializado, qual é o objetivo do ensino especializado?

Pronto, o que estás a dizer é que essa pergunta só tem resposta depois de se definir...

C - Eu acho que sim.

... o que é o ensino especializado para o primeiro ciclo.

C - Eu acho que sim. Eu acho que sim.

B - Mas pronto, eu acho que...

B - ... a nossa missão, de disciplina é, são várias, não é? Educar o ouvido...

No primeiro ciclo...?

B - No primeiro ciclo a nossa missão também é mostrar a notação convencional e não convencional, é...

Portanto, tu associas aos conteúdos e aos objetivos...

B - Sim.

... de aprendizagem ligado aos conteúdos...

B - E principalmente, também... fazer a ponte para o instrumento, não é?... E mostrar culturalmente, e não só, a música no seu, no seu geral, não é? O que é uma orquestra, o que é a música tradicional, o que é... estás-me a distrair... o que é...

B - Não, eu isso já disse, que é realmente fazer a ponte para o instrumento. Porque é assim, eles, também a verdade é esta, eles também andam no ensino artístico, não é propriamente para aprender a ler música só porque esse é que é o interesse.

C - Mas é quê, para serem artistas?

B - É para serem, para se expressarem... no instrumento, não é? Para a performance. E a performance existe principalmente no instrumento, não é propriamente na formação musical. E por acaso a minha tese fala sobre isso, a performance na formação musical, que é uma coisa que está muito à parte, não é? Eles não andam na música propriamente, os alunos, para aprender a ler notas, só. Eles têm de aplicar aquilo em algum sítio, seja no coro, seja no instrumento, seja... não é? Podem fazer a ponte para o instrumento e também dar a conhecer...

C - Eu, mais uma vez, olha, mais uma vez volto a dizer que isto é uma grande balbúrdia.

Portanto, para ti tem que estar claro qual é, tem que estar definido o que é o objetivo.

C - Não, é uma balbúrdia o ensino especializado, ninguém se entende.

Pronto.

C - É verdade, ninguém se entende. Ninguém se entende. Formar artistas, eu acho que não. Eu acho que é para formar pessoas, principalmente...

B - É as duas coisas. É assim...

C - ... culturalmente mais ricas...

B - Sim.

C - ... claro que sim. Agora...

B - Era o que eu estava a dizer.

C - Agora, ensino especializado da música, *ok*, certo, muito bem, vais aprender um instrumento, mas vais ser instrumentista?

B - Não, há uns que vão ser e outros não... outros vão ser mais ricos culturalmente e musicalmente... não é? São as, é as duas coisas.

C - O que é que, o que é que...

B - Isto é como eu por exemplo...

C - ... espera aí, o que é que diz a legislação em termos do que é uma escola de ensino artístico?

B - Diz que é para formar músicos, não é?

C - Gente com talento...

B - Pronto.

C - ... não sei quê... para formar artistas, certo? Eu acho que é isso...

B - Potenciais, e claro que não vão ser todos. Isto é como tudo, eu também estudei Língua Portuguesa até não sei, até ao 12º ano e mais e não sou professora de português... a música aqui é vista dessa forma.

C - Eu acho que deve ser principalmente para formar pessoas mais, culturalmente mais ricas...

B - Sim.

C - ... e pessoas melhores.

B - Também. São as duas coisas.

C - Agora, certo, então o que é que é educação musical?

B - É isso também. É tudo.

C - Pronto. Chegámos a alguma conclusão, educação musical no fundo é a mesma coisa do que formação musical?

B - É.

C - Eu, por mim, é.

Já tinham dito.

B - Já tínhamos dito.

Não é?

C - Pronto, mas eu acho que era importante fazermos...

Ah sim, essa distinção.

B - É a mesma coisa.

A expressão, educação e formação, no vosso entender, é tudo a mesma coisa? No contexto do primeiro ciclo.

B - Sim.

C - Sim.

Pronto, é isso.

B - Pronto, realmente a expressão, lá está, a expressão

A - com a ideia da colega que diz que o ensino artístico deve ser para educar as pessoas e no primeiro ciclo não vamos ter, ou pelo menos essa é a minha opinião, termos a pretensão de que o menino que entra na iniciação musical vai sair... no final do ensino artístico como músico profissional... Eu acho que a diferença maior que existe entre o ensino especializado e o ensino genérico não são os conteúdos, são... a profundidade que nós damos aos conteúdos. Eu penso que no ensino artístico, como o próprio nome diz, devemos aprofundar... conteúdo importante e estruturante... que os alunos, se tiverem a mesma carga horária, os alunos que estão a desenvolver as atividades de enriquecimento curricular, com um professor que a disciplina e o trabalho no primeiro ciclo, o produto final não vai ser muito diferente, e isto salvaguardando que tenha as mesmas condições... o produto musical, muitas vezes, não é inferior ao que é desenvolvido numa escola de ensino artístico.

C - Até por outro lado, podia ser superior.

A - Exato.

C - Até por outro lado, poderia, se as condições fossem iguais, até poderia ser superior, na medida em que há casos, como é o caso da minha terra, que os alunos do quarto ano e terceiro ano têm duas vezes sessenta minutos por semana.

A - Pronto, o que quer dizer o quê? Que acaba por ter a mesma carga horária que têm os alunos do primeiro ciclo numa escola de ensino...

C - Não.

B - Não.

A - ... artístico.

C - Não, têm menos.

B - Quarenta e cinco mais quarenta e cinco.

C - Têm quarenta e cinco de formação musical, quarenta e cinco...

A - Sim, mas por outro lado não têm o instrumento, não é?

C - Sim, não têm instrumento. Sim, mas iniciação musical, da formação musical...

Na formação musical.

C - Falando da formação musical, se tivessem as mesmas condições, possivelmente até teriam melhores condições para.

A - Pois... ok, muito bem. Então, isso mostra realmente as diferenças nesta faixa etária possivelmente estarão na parte do trabalho com a aprendizagem baseada só em vivências, o que muitas vezes acontece nas áreas de enriquecimento curricular, os professores... privilegiam mais a aprendizagem pela vivência do que propriamente estar a dar a notação musical...

C - Sim.

A - ... no ensino artístico. E acho que é essa a maior diferença entre essas duas, essas duas áreas.

C - Sim, sim. No caso do concelho da Póvoa, os professores das AEC... têm exatamente essa indicação... trabalhar as vivências dos alunos, ponto. Mas não... por outro lado, não entram na leitura musical, não. Poderão abordá-la, sim, mas não entram da mesma forma do que... eu entro, por exemplo, na iniciação musical... exatamente, na formação musical, na iniciação musical. Eu, eu, nós chamamos iniciação musical, na Póvoa, à disciplina... Não, não, porque, primeiro, não têm os mesmos recursos... acabam por não ter os mesmos recursos que eu tenho no caso da escola de música, não é?

a missão, já respondeste à missão?

C - Já respondi.

Já respondeste.

C - Não falo mais.

[Risos]

Desculpa. Ora bem, depois de tudo isto, não é? Qual é que acham que seria o perfil do docente, não é? O perfil docente para lecionar a formação musical no contexto da iniciação?

C - Olha, maluco... Maluco. Neste momento...

Sim, qual o perfil que vos parece adequado?

B - Mas em que sentido?

Em todos os sentidos

A - o perfil do professor da iniciação musical devia ser um professor que tivesse uma licenciatura em ensino básico... numa ESE e que... paralelamente tivesse tido uma formação num conservatório, porquê? Porque juntava a vertente pedagógica que nos é dada pela ESE, sem dúvida, e eu sei, tenho essa, essa realidade, porque tive a oportunidade de fazer duas licenciaturas em áreas diferentes que se complementam... mas uma virada realmente e na sua essência para o ensino, que foi a ESE, e outra mais ligada para a performance.

C - Sim. Eu posso-lhe dizer, não, não digo nada. Não, não digo nada. Não digo, porque agora vais dizer que eu estou a fugir ao assunto.

B - Eu acho que, pronto, não se pode comparar. Nós não podemos comparar um oitavo grau, seja do que for, a um curso superior, porque é assim, como é que, por acaso é uma coisa que...

C - Não, não, não. Não está a comparar. A colega não está a comparar.

B - Então?

C - Ela está a dizer, digamos, juntar o curso superior, mas tem que ter o conservatório. Tem que ter o curso superior.

B - Sim, mas se a pessoa entrou no curso superior... certo?

A - Certo.

B - Não quer dizer, não tem que ter o curso complementar.

C - Não...

B - Então, se entrou no curso superior...

C - Não, mas o perfil do professor ideal para a colega seria esse. Para ela seria esse.

Portanto, seria...

B - Ah pois, sim.

C - Agora, eu posso dizer que andam muitos, isto agora voltando um bocadinho, e não querendo entrar em pormenores, andam muitos alunos no ensino, no ensino profissional... a ver navios... e vão fazer o curso.

A - Mas isso é em todas as áreas. [Risos]

C - E no superior também.

Perfil ideal?

B - Eu, por acaso, estava a pensar, o perfil, para mim, eu acho que não há um perfil correto, não há um perfil...

C - Ideal.

B - ... que tem que ser assim, porque isto é como tudo, é assim... nós vemos de tudo. Nós vemos pessoas que fizeram o conservatório todo, que entraram em escolas que, pronto, que, muito boas, não é? Que as pessoas falam e que valorizam e, e que depois, na prática... aquilo não sai nada dali, não é?

C - Sim. Sim.

B - Como existe o contrário, pessoas que até não fizeram as coisas todas direitinhas e que depois...

Deixa-me colocar de outra forma, então. Se tu fosses, se estivesses no recrutamento de um professor de iniciação musical...

... estás no recrutamento e aparece-te uma série de perfis à frente...

B - Mas aí já estás a entrar, então, na parte das habilitações...

... que leitura... o exemplo que deu ali foi as habilitações, não é? Qual era o perfil, era o ensino superior na Educação Básica e depois o conservatório. Depois ou em simultâneo. No teu caso, se tivesses que recrutar alguém, por onde é que ias?

C - Licenciatura em Educação Musical, com mestrado em Ensino da Educação Musical.

Ou seja, o mesmo princípio.

C - Sim.

O mesmo princípio. A Educação Musical...

C - Sim.

... e depois o mestrado em...

C - Educação, Ensino da Educação Musical.

Ok. Sempre no âmbito da Educação Musical.

C - Sempre no âmbito da Educação Musical.

E no teu caso?

B - Eu acho que podia, por exemplo, licenciaturas de Educação Musical ou de Formação Musical, não vou falar no resto, e depois ia procurar no currículo a parte da experiência profissional.

Ok.

B - Não diferenciaria educação musical da formação, as licenciaturas, pronto. No último dos casos, claro, alguém que tenha mestrado está acima de alguém que só tenha licenciatura, não é? Mas em termos de achar, não, os de Educação Musical é que são os bons...

C - Não, não, não. Não estou a dizer que são os bons. Para trabalhar com o primeiro ciclo...

B - Sim...

C - ... eu acho que o perfil do professor de educação musical se aproxima mais...

B - Sim, mas na minha opinião...

C - Pessoalmente, claro. Eu, eu, educação musical, até porque os professores de formação musical, as licenciaturas...

B - São parecidas às nossas.

C - Não são, não.

B - Sim, sim.

C - Não.

B - Olha que sim.

C - Não, não são.

B - Olha que sim. E acho que até têm mais... mais conhecimento na área musical...

C - Não estou a falar, aí é que está o problema, é que eu não estou a falar na área musical. Aí é que está o problema.

B - Mas também tem as pedagogias.

Pronto, então, se calhar, não sei se me vão conseguir responder a esta questão que aqui vai, que é, tendo em consideração a oferta formativa, por parte de instituições de ensino superior no âmbito especializado, ok? No âmbito especializado, atualmente, que existe, consideram que a oferta, que existe oferta para este ciclo de ensino?... Em caso negativo, qual é a sugestão? Tu já deste, não é? Em caso positivo, exemplos, se souberem.

B - Área de formação... Desculpa, faz a pergunta outra vez que eu estava...

Se a oferta que existe no ensino especializado, portanto, por exemplo, a se acham...

C - A já não tem.

Pronto.

C - Formação musical...

Se tem...

... se tem oferta para este tipo de ensino...

C - Existe formação musical, Braga tem.

... ou não?

B - Para este ciclo específico, não.

C - Eu estou a falar de licenciaturas.

Ok... Não? Também não sabes de nada?

C - Educação...

Não?

Ok.

C - Formação musical.

Conclusão, querem acrescentar alguma ideia que ainda não tenha sido abordada sobre esta temática do perfil docente para a formação musical na iniciação?... Ninguém quer acrescentar nada?

B - Eu acho que já... já...

Nada? Não queres acrescentar nada? Pronto, então muito obrigada...

A – Acho que é uma área que tem de ser trabalhada e muito bem estruturada porque não basta só definir a carga horária, nem as disciplinas. É necessário definir o que fazer em cada disciplina e o que é que... qual o objetivo da iniciação musical, tendo em conta, atendendo a que é o, uma, um pré-estágio, ou uma pré-preparação para quem quer depois seguir o ensino articulado, o ensino artístico.

B – Não.

Pronto. Muito obrigada